

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

APPRENDRE À (RÉ)ÉCRIRE AUX RACCROCHEURS PAR LA LECTURE
LITTÉRAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

PAR
VANESSA BOILY

AOÛT 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je me dois bien évidemment de reconnaître d'entrée de jeu l'apport inestimable de ma directrice, Marie-Christine Beaudry, à ce mémoire. Je ne compte plus les appels, les courriels et tous les autres temps de partage qu'elle m'a offerts (en m'accommodant avec mon horaire de maman surchargée en plus!). Elle a su me guider indéfectiblement à travers cet exercice parfois ardu de la conception à la rédaction, tout en ne négligeant jamais le côté humain de ce processus et en m'encourageant quand cela était nécessaire. Sa disponibilité (même en congé de maternité!), son expertise et son doigté sont des atouts indéniables qui en font, à mon avis, une directrice hors pair. Merci de m'avoir soutenue comme tu l'as fait.

Mes remerciements les plus sincères vont également à mes deux lecteurs : Noëlle Sorin et Tom Cobb. Madame Sorin a tout d'abord généreusement accepté que je me serve de son dispositif didactique en le modifiant à mon gré pour les raccrocheurs, tout en me guidant judicieusement dans cette étape cruciale de mon mémoire. Ses commentaires plus que pertinents m'ont ensuite permis de bien orienter mon action en classe et à l'écrit. Monsieur Cobb a quant à lui contribué grandement à l'élaboration de la méthodologie de mon mémoire. Ses commentaires sur l'ensemble de mon travail m'ont permis de mieux organiser mon propos et, surtout, de mieux cerner ma problématique.

Ce mémoire ne serait pas achevé aujourd'hui sans une vague d'entraide qui m'a prise par surprise et émue. Mélanie Huneault, conseillère pédagogique à la CSMB, m'a permis de me trouver un milieu d'expérimentation. Alain Dumais, lui aussi conseiller pédagogique, a témoigné un enthousiasme vivifiant pour mon projet. Il en va de

même pour Micheline Faccone, ancienne directrice adjointe du CEA LaSalle, édifice Clément, où nous avons expérimenté notre dispositif, et pour Nicole Girard, directrice. Je dois aussi remercier chaleureusement Liane Pinsonneault, enseignante en informatique, qui est en train de monter un recueil de contes à partir des créations des élèves réalisées lors de notre atelier, et ce, avec ces derniers. En fait, je dois remercier toute l'équipe de l'édifice Clément qui m'a accueillie à bras ouverts! Aussi, je dois remercier Catherine B. Deshaies, de m'avoir donné d'excellents conseils, et Joannie Dubois, d'avoir gracieusement accepté d'être mon deuxième codeur (j'espère bien te rendre la pareille).

Évidemment, je ne serais certainement pas en train de rédiger ces remerciements à l'heure qu'il est si je n'avais pas reçu un soutien incommensurable de la part de mes proches. Ma mère Chantale et ma belle-mère Anahit ont cumulé un nombre d'heures de gardiennage impressionnant, mais aussi Atef, mon frère Francis, mon père Dany, ma grand-mère Laurence, ma grand-mère Nicole, Richard, Chirine et Isabelle. Je dois remercier tout particulièrement mon amoureux Stéphane qui m'a donné plus que ma part de temps pour rédiger ce mémoire en s'occupant avec amour et patience de nos deux enfants adorés, Jade et Mika Evan. Enfin, je remercie tous mes amis qui m'ont soutenue et appuyée par un coup de fil, un texto et de bien d'autres façons : Elsa, Isabelle (M.), Sandrine, Catherine, Laurence, Isabelle (B.), Jean Lesly, Michelle et Mélissa.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
RÉSUMÉ	xiii

INTRODUCTION	1
--------------------	---

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1. Les élèves raccrocheurs.....	4
1.1.1. Un survol de la problématique du décrochage scolaire	5
1.1.2. Des élèves de plus en plus jeunes	7
1.1.3. La nécessité de mener des recherches sur les raccrocheurs	9
1.2. Transformation de la conception de l'écriture : vers une écriture littéraire .	11
1.3. Programme de formation de l'école québécoise et pratiques effectives de réécriture.....	14
1.4. La relation lecture-écriture : vers une mise en place de tâches signifiantes.	17
1.5. Un changement de postures nécessaire	19
1.6. La place du conte à l'école	21
1.7. Nos questions et objectifs de recherche	23
1.8. Les pertinences scientifiques et sociales de notre recherche.....	24

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE	26
2.1. La lecture littéraire	27
2.1.1. Deux pôles qui se rencontrent.....	27
2.1.2. La dimension interprétative de la lecture littéraire	28

2.1.3.	L'intertextualité ou l'hypertextualité	31
2.1.4.	La lecture littéraire en classe : un survol rapide de pratiques didactiques	34
2.2.	L'écriture littéraire.....	36
2.2.1.	La réécriture : un terme diachronique	36
2.2.2.	La réalité de la réécriture appliquée en salle de classe.....	39
2.3.	Les postures en écriture	42
2.3.1.	La posture estudiantine	42
2.3.2.	La posture enseignante.....	43
2.4.	Le conte	44
2.5.	Éléments à retenir pour l'expérimentation	46

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE.....	47
3.1. Procédures générales de la recherche	47
3.2. Participants	49
3.3. Dispositif didactique mis en place.....	51
3.3.1. Dispositif de Sorin (2005).....	52
3.3.2. Modifications apportées au dispositif de Sorin.....	53
3.3.3. Dispositif testé et démarche adoptée.....	54
3.4. Instruments de collecte de données	58
3.4.1. Prétest et post-test	58
3.4.2. Entrevue	59
3.5. Analyse des données	60
3.5.1. Analyse du prétest et du post-test.....	60
3.5.2. Analyse des verbatims des entrevues.....	62
3.5.3. Fiabilité et évaluateurs	71
3.6. Considérations éthiques.....	71

3.7. Limites de la recherche.....	72
-----------------------------------	----

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS	74
---------------------	----

4.1. Effet du dispositif didactique sur les productions écrites des élèves raccrocheurs.....	74
4.1.1. Les résultats au prétest	75
4.1.2. Les résultats au post-test	83
4.1.3. Comparaison entre les résultats du prétest et du post-test.....	92
4.1.4. Portrait global des compétences scripturales sollicitées lors des tests..	94
4.2. Impact du dispositif didactique sur le développement d'une posture d'auteur	97
4.3. Des résultats à nuancer	109

CHAPITRE V

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	111
----------------------------------	-----

5.1. Effets du dispositif sur les productions écrites des raccrocheurs	111
5.1.1. Acquisition textuelle ou originalité des œuvres	112
5.1.2. Expérimentation des liens écriture-lecture littéraires.....	114
5.2. Le projet d'auteur des raccrocheurs	115
5.2.1. Un classement plus nuancé des projets d'auteur	116
5.2.2. Vers un style personnel	119
5.2.3. L'intertextualité, une source de stratégies.....	121
5.2.4. Une représentation-obstacle toujours présente.....	123
5.2.5. Au-delà de l'auteur : le lecteur.....	124
5.3. Autres éléments de réflexion sur notre expérimentation.....	126
5.3.1. Une méthode permettant de déterminer le projet d'auteur.....	126
5.3.2. Des modifications possibles à notre démarche	127

5.3.3. La part de l'enseignant dans notre dispositif.....	129
5.4. Que retenir de notre recherche	130
CONCLUSION	133
APPENDICE A	
DISPOSITIF <i>HYPERTEXTUALITÉ</i> CRÉÉ PAR SORIN (2005).....	139
APPENDICE B	
ACTIVITÉS RÉALISÉES DANS LE CADRE DU DISPOSITIF – ORDRE SÉQUENTIEL	140
APPENDICE C	
QUESTIONS DE L'ENTREVUE	151
APPENDICE D	
GRILLE DE CORRECTION DU PRÉTEST ET DU POST-TEST.....	152
APPENDICE E	
GRILLE DE CORRECTION – TROISIÈME ANNÉE DU SECONDAIRE – ÉCRIRE UN CONTE	154
APPENDICE F	
GRILLE DES CODES INITIAUX.....	156
APPENDICE G	
GRILLE FINALE DES CODES.....	158

APPENDICE H

CERTIFICAT ÉTHIQUE DÉLIVRÉ PAR LE CERPÉ	162
---	-----

APPENDICE I

DÉNOMBREMENT DES CODES DE L'ENTREVUE PAR PARTICIPANT	163
--	-----

RÉFÉRENCES.....	165
-----------------	-----

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 « Complémentarité de la compréhension et de l'interprétation ».....	29
Figure 2.2 Schéma inspiré de Genette (1982) représentant les concepts en jeu lors de la réécriture.....	32

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Procédures méthodologiques initiales de la recherche.....	48
Tableau 3.2 Démarche du dispositif <i>Hypertextualité</i> (Sorin, 2005) non modifié.....	52
Tableau 3.3 Démarche générale de notre dispositif et illustration par les activités d'introduction.....	57
Tableau 3.4 Critères utilisés pour codifier les productions écrites	60
Tableau 3.5 Cotes employées dans la grille de codification	62
Tableau 3.6 Exemple de codification d'une unité de sens	63
Tableau 3.7 Classification des codes en fonction du 1er indicateur: Choix d'auteur	65
Tableau 3.8 Classification des codes en fonction du 2e indicateur: Jeu avec le lecteur.....	67
Tableau 3.9 Classification des codes en fonction de l'absence de projet d'auteur	69
Tableau 3.10 Autres codes employés, mais ne se rapportant pas aux indicateurs	70
Tableau 4.1 Résultats obtenus au prétest	75
Tableau 4.2 Résultats obtenus au prétest pour le premier critère : Éléments intertextuels.....	76
Tableau 4.3 Résultats obtenus au prétest pour le deuxième critère : Originalité.....	78
Tableau 4.4 Résultats obtenus au prétest pour le troisième critère : Éléments merveilleux.....	79
Tableau 4.5 Résultats obtenus au prétest pour le quatrième critère : Organisation stratégique	80
Tableau 4.6 Résultats obtenus au prétest pour le cinquième critère : Continuité et progression	81
Tableau 4.7 Moyennes et écarts-types des résultats obtenus au prétest pour chaque critère.....	82
Tableau 4.8 Résultats obtenus au post-test	84

Tableau 4.9 Résultats obtenus au post-test pour le premier critère : Éléments intertextuels.....	85
Tableau 4.10 Résultats obtenus au post-test pour le deuxième critère : Originalité..	86
Tableau 4.11 Résultats obtenus au post-test pour le troisième critère : Éléments merveilleux.....	88
Tableau 4.12 Résultats obtenus au post-test pour le quatrième critère : Organisation stratégique	89
Tableau 4.13 Résultats obtenus au post-test pour le cinquième critère : Continuité et progression	91
Tableau 4.14 Moyennes et écarts-types des résultats obtenus au post-test pour chaque critère.....	92
Tableau 4.15 Comparaison des moyennes obtenues pour chaque critère au prétest et au post-test	93
Tableau 4.16 Résultats au prétest et au post-test pour chaque participant.....	95
Tableau 4.17 Moyennes et écarts-types	96
Tableau 4.18 Occurrences des codes fréquents dans les entrevues pour l'indicateur Choix d'auteur.....	98
Tableau 4.19 Occurrences des codes moins fréquents pour l'indicateur Choix d'auteur	99
Tableau 4.20 Occurrences des codes dans les entrevues pour l'indicateur Jeu avec le lecteur.....	100
Tableau 4.21 Occurrences des codes liés à l'absence de projet d'auteur.....	101
Tableau 4.22 Codes et exemples de propos codés tirés des entrevues pour l'indicateur 1 Choix d'auteur	102
Tableau 4.23 Codes et exemples de propos codés tirés des entrevues pour l'indicateur 1 Choix d'auteur – Suite 1	103
Tableau 4.24 Codes et exemples de propos codés tirés des entrevues pour l'indicateur 1 Choix d'auteur – Suite 2	104

Tableau 4.25 Codes et exemples de propos codés tirés des entrevues pour l'indicateur 2 Jeu avec le lecteur	105
Tableau 4.26 Codes et exemples de propos codés tirés des entrevues pour l'absence de projet d'auteur	106
Tableau 4.27 Occurrences des deux principaux codes liés aux indicateurs pour chaque sujet.....	107

RÉSUMÉ

La recherche actuelle en didactique de l'écriture du français langue maternelle prône des méthodes plus diversifiées que l'enseignement canonique des genres, comme la réécriture (Baptiste, 2005a; Sorin, 2005; Lebrun, 2007a). Dans le cadre de ce mémoire, nous avons expérimenté auprès de raccrocheurs un dispositif didactique axé sur la réécriture inspiré de celui de Sorin (2005). Ce dispositif allie lecture et réécriture et aborde l'intertextualité, en plus de prôner un changement de postures estudiantine et enseignante afin de renouveler les pratiques d'écriture en classe (Beucher, 2009; Oriol-Boyer, 2001; Sorin, 2005, 2009; Tauveron et Sève, 2005). L'expérimentation a été menée auprès d'élèves de 4^e et de 5^e secondaire en français dans un centre d'éducation des adultes dans la région de Montréal. Nous voulions répondre aux questions de recherche suivantes : 1) Quelle est l'efficacité d'un dispositif didactique alliant lecture littéraire et réécriture sur les productions écrites des élèves raccrocheurs? et 2) Dans quelle mesure le dispositif testé permet-il aux élèves d'adopter une posture d'auteur? Les résultats comparés du prétest et du post-test nous permettent d'avancer en partie l'efficacité de notre dispositif, de nombreux biais étant reconnus. Toutefois, l'analyse en trois temps des entrevues réalisées à la suite du post-test avec les participants révèle que tous présentaient un projet d'auteur, mais que l'élaboration de ce dernier variait grandement.

MOTS-CLÉS : réécriture, lecture, intertextualité, posture d'auteur, dispositif didactique, raccrocheurs, conte.

INTRODUCTION

Lorsque j'ai décidé de réaliser un mémoire, j'étais au tout début de ma carrière d'enseignante, fraîchement diplômée du baccalauréat de l'enseignement du français au secondaire. La vie m'a menée tout doucement ou simplement vers l'enseignement de ma matière à l'éducation des adultes, un monde scolaire souvent méconnu et dont l'existence même a été très peu abordée au cours de mes études universitaires. Je m'y suis tout de suite sentie chez moi, pouvant vraiment prendre le temps d'aider individuellement chacun de mes élèves. Il serait vain de dire que tout y est parfait : les élèves ont des vies souvent difficiles accumulant deux ou trois fois les expériences personnelles que j'ai vécues jusqu'à maintenant à seulement 18 ans (Larose et Boulanger, 2013), les élèves présentent parfois des troubles d'apprentissage diagnostiqués ou non, les services du milieu subissent constamment des pressions budgétaires étant donné que l'on ne parle pas de scolarisation obligatoire, etc. Au-delà de ces constats, j'ai voulu m'intéresser à mes élèves de plus en plus jeunes (PARcours, 2012 ; MÉQ, 2004) et aux façons concrètes de stimuler le goût d'apprendre à l'école de ces élèves dans ma classe de français.

Pour favoriser la réussite et la persévérance scolaires, il faut davantage développer la compétence à écrire (Chartrand, 2009). Pour ce faire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS, 2008) reconnaît que les enseignants ont besoin de davantage de formations et d'outils en ce sens. La présente recherche s'inscrit dans le courant des études visant à mettre de l'avant l'écriture littéraire en classe, plus précisément la réécriture, pour développer les compétences scripturales des élèves (Reuter, 2009; Sorin, 2005; Tauveron et Sève, 2005). Nous avons donc créé un dispositif didactique basé sur la réécriture, inspiré de celui de Sorin (2005), Nous l'avons expérimenté du 19 novembre 2013 au 14 janvier 2014 dans le cadre d'un

atelier siglé sur le conte merveilleux destiné aux élèves de quatrième et de cinquième secondaire d'un centre de l'éducation des adultes de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB).

Notre premier chapitre se consacre à cerner la problématique qui est double. D'un côté, la recherche en enseignement du français doit déterminer quelles pratiques peuvent être efficaces pour les élèves de l'éducation des adultes au secondaire précisément et, d'un autre, elle doit vérifier l'efficacité de la réécriture au secondaire, forme d'écriture littéraire. Peu d'outils didactiques sont destinés aux raccrocheurs alors que tout doit être mis en œuvre pour les aider et pour réduire leur vulnérabilité sur les plans social et économique. Notre recherche vise les objectifs concrets suivants : 1) Vérifier l'efficacité d'un dispositif didactique alliant lecture littéraire et réécriture sur les productions écrites des élèves raccrocheurs, population peu étudiée et 2) Vérifier si notre dispositif didactique favorise une posture d'auteur chez ces mêmes élèves.

Dans le second chapitre, les concepts qui sont essentiels pour bien comprendre notre dispositif et ses objectifs sont définis : la lecture littéraire (incluant la notion de l'intertextualité), l'écriture littéraire dont la réécriture est une forme, les postures étudiantes et enseignantes à adopter puis, enfin, le conte merveilleux. Notre dispositif exploite la réécriture du conte merveilleux qui implique un passage par la lecture littéraire d'un autre texte pour ensuite passer à une étape d'écriture littéraire axée sur les liens intertextuels qui existeront entre ces deux œuvres. Pour favoriser la mise en place de l'écriture littéraire en classe, les élèves et les enseignants adoptent une posture plus esthétique.

Le troisième chapitre vise à décrire et à justifier les fondements méthodologiques de notre recherche. Il s'agit d'une recherche évaluative mixte, quantitative et qualitative, pour tester notre dispositif didactique axé sur la réécriture de contes merveilleux (Ouellet, 2007).

Le quatrième chapitre rend compte des résultats obtenus relatifs à nos deux objectifs de recherche déjà succinctement énoncés. Les résultats de nos participants au prétest, au post-test et à l'entrevue finale sont donc présentés. Seul un léger effet du dispositif a été noté sur les résultats au post-test pour les participants, mais la posture adoptée par ces derniers en était bien une d'auteur par tous, bien qu'à des degrés variés d'investissement.

Enfin, le dernier chapitre témoigne de notre réflexion sur nos résultats obtenus, que ces effets ou ces considérations aient été anticipés ou non. Des retombées peuvent être envisagées au niveau social et didactique. Nous relevons également les biais méthodologiques rencontrés et nous esquissons des avenues pour les éviter à l'avenir dans une telle recherche, lorsque cela s'avère possible.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La problématique entourant notre recherche touche à un pôle social, celui du raccrochage scolaire, et à un autre didactique, celui de l'écriture littéraire. Étant donné que le décrochage entraîne des conséquences néfastes pour l'individu lui-même et pour la société en général qui n'est pas toujours en mesure de profiter du plein potentiel de l'individu (Gilmore, 2010), l'élaboration d'outils didactiques favorisant sa réussite et sa persévérance scolaire s'avère importante (MÉLS, 2004). L'écriture est une compétence jouant un rôle primordial dans la réussite scolaire et elle doit être développée et stimulée (Chartrand, 2009); l'écriture littéraire, qui inclut la réécriture, est une pratique tentant de stimuler la créativité chez les apprenants et l'amour de la plume et pouvant contrecarrer le problème de l'enseignement traditionnel de l'écriture trop paramétré (Tauveron, 2002a).

1.1. Les élèves raccrocheurs

À priori, l'ensemble des acteurs du système scolaire s'entend pour souligner l'importance du phénomène qu'est le décrochage scolaire. Cependant, avant de pousser la réflexion un peu plus loin et de constater les mesures réelles qui sont prises pour le contrer, il s'avère primordial de considérer l'ampleur des ravages qu'il cause dans la société québécoise. À l'aide notamment des données démographiques de

Statistique Canada, Raymond (2008) dresse un portrait réaliste du décrochage scolaire au Canada, tout en interprétant les données recensées en les croisant à d'autres résultats d'études sur le sujet. Pour bien saisir toutes ces nuances, il faut tout d'abord se pencher sur la définition du décrochage scolaire, et c'est d'ailleurs ce qui explique les taux variant d'un type d'étude à un autre (Raymond, 2008).

1.1.1. Un survol de la problématique du décrochage scolaire

Pour l'Enquête sur la population active (EPA) réalisée par Statistique Canada sur laquelle nous nous basons, « [l]e taux de décrochage correspond à la proportion des 20 à 24 ans qui ne fréquentent pas l'école et qui n'ont pas obtenu de diplôme d'études secondaires » (Gilmore, 2010, p. 1). Au Canada, le taux de décrochage tel que décrit précédemment atteignait 8.5 % en 2009-2010 (Gilmore, 2010). Au Québec, ce chiffre était plutôt de 11.7 %. Bien que le Québec ne soit pas une province où le taux de décrochage est enviable – c'est en fait la province dans la pire position mis à part les Territoires –, les données québécoises suivent les tendances nationales de baisse depuis quelques dizaines d'années. De facto, entre 1990 et 1993, le Québec comptait 17,4 % de décrocheurs. Le décrochage scolaire est aussi un phénomène régional : « Le décrochage scolaire est plus important dans la région de Montréal que dans l'ensemble du Québec et du Canada » (Fafard, 2002, p. 6). Les taux énoncés précédemment sont représentatifs, car ils excluent les jeunes qui profitent à ce moment-là du système de l'éducation aux adultes (incluant tout type de fréquentation scolaire et de cours), bien que l'obtention de leur diplôme par la suite ne soit pas garantie, et ils excluent les personnes qui ont obtenu un diplôme postsecondaire, comme un diplôme d'études professionnelles (DEP), sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires (DES) (Raymond, 2008). Ainsi, un jeune décrocheur qui

raccroche avant 24 ans ne sera pas comptabilisé dans les données sur le décrochage scolaire.

Évidemment, plusieurs facteurs influencent ces taux (Bowlby et McMullen, 2002; Chaplin, Turner et Pape, 2003; Eckstein et Wolpin, 1999; Oreopoulos, Page et Huff, 2003), mais le sexe est une variable incontournable (Gilmore, 2010). Beaucoup plus d'hommes que de femmes décrochent du système scolaire avant d'avoir obtenu leur DES; au Québec, c'est un ratio de 3 femmes pour 7 hommes qui a été observé en 2004-2005 (Gilmore, 2010). Par ailleurs, une autre tendance relevant des genres est observée : plus de femmes que d'hommes raccrochent et profitent du système de l'éducation des adultes. Voici ce que rapporte Raymond (2008) à ce sujet :

Un nombre significatif de décrocheurs profitent du système de la seconde chance; quelque 29 % des décrocheurs du secondaire âgés de 20 à 24 ans sont retournés à l'école en 2004-2005. Les jeunes femmes profitent davantage que les hommes de cette occasion. Environ 35 % d'entre elles étaient retournées à l'école, comparativement à 26 % des hommes (p. 27).

Bien que les dernières données mentionnées soient canadiennes, cette tendance est présente dans toutes les provinces (Gilmore, 2010). Par ailleurs, les écoles d'éducation aux adultes semblent un moyen relativement efficace mis de l'avant par les commissions scolaires pour contrer le décrochage scolaire, tel que défini par l'EPA, et pour augmenter le taux d'obtention du DES.

Les conséquences du décrochage scolaire sur les jeunes sont considérables. La principale conséquence est certainement la vulnérabilité de cette masse de travailleurs non diplômés (Gilmore, 2010) : ils sont les premiers mis à pied en cas de ralentissement économique et le dernier en lice en 2009 n'a pas fait exception. Les salaires de ceux qui conservaient leur emploi étaient beaucoup moins élevés que ceux de leurs homologues diplômés. Gilmore (2010) résume bien la situation précaire de ces jeunes décrocheurs sur le marché du travail :

Environ le quart des décrocheurs de 20 à 24 ans qui étaient sur le marché du travail en 2009-2010 ont été incapables de trouver un emploi, une situation qui s'est aggravée compte tenu du ralentissement récent de l'économie. Même ceux qui ont réussi à trouver du travail gagnaient moins que les diplômés du secondaire, que ce soit dans le secteur public ou le secteur privé (p. 1).

Bien entendu, un des buts de l'éducation des adultes est d'outiller davantage ces jeunes pour qu'ils puissent être moins vulnérables sur le marché du travail de plus en plus compétitif.

1.1.2. Des élèves de plus en plus jeunes

Dans le milieu de l'éducation des adultes où nous avons fait notre expérimentation, un des constats des dernières années est que les élèves sont de plus en plus jeunes, principalement lorsque l'on parle de fréquentation de jour. Cela peut d'autant plus remettre en question les taux de décrochage énoncés et les tendances à la baisse notées par les diverses instances de Statistique Canada. Ce pourrait-il que les jeunes décrochent, mais qu'ils raccrochent plus tôt qu'auparavant, ce qui les exclut des

statistiques de décrochage? Les chiffres de l'EPA ne nous permettent pas de le conclure, puisque ces données sont absentes, mais nous ne sommes pas les seuls à noter le changement de tranche d'âges à l'éducation des adultes.

PARcours (Pratiques d'accompagnement du raccrochage scolaire des 16-20 ans) est un organisme qui a été créé spécifiquement pour soutenir les acteurs du milieu qui travaillent auprès des jeunes raccrocheurs. Un récent colloque mené par cet organisme en 2012 – intitulé *L'accompagnement pluriel et concerté du raccrochage scolaire : La migration des savoirs* – a d'ailleurs étudié cette question. L'ensemble des acteurs impliqués ont soulevé l'importance de différencier les pratiques pour les raccrocheurs et d'adopter une approche plus globale en termes d'intervenants impliqués. Les programmes alternatifs fonctionnent bien en offrant variété, soutien et flexibilité. L'originalité des projets touche aussi les jeunes raccrocheurs.

Dans le réseau scolaire cette fois, un projet du MÉQ (2004) a d'ailleurs visé les jeunes de 16 à 24 ans étudiant dans des centres d'éducation aux adultes. Cette instance gouvernementale soulève la forte proportion de ces élèves particuliers sur les bancs de l'éducation des adultes:

En 2001, près de 249 000 jeunes âgés de 16 à 24 ans, c'est-à-dire 29 p. 100 des jeunes de ce groupe d'âge, ne détenaient pas de diplôme du secondaire. Une proportion importante de ces jeunes, soit 64 p. 100 d'entre eux, utilisaient les services offerts en formation générale, des jeunes et des adultes, et en formation professionnelle (MÉQ, 2004, p. 2).

Toujours selon le MÉQ (2004) – et les enseignants qui travaillent dans ce milieu l'affirment aussi – il est nécessaire que les services soient adaptés pour ces élèves plus jeunes. En effet, les jeunes raccrocheurs ont un profil bien à eux (Janosz, 2002),

ce qui mènerait à une différenciation des approches promues par les centres de formation (Lepitre, 2007).

1.1.3. La nécessité de mener des recherches sur les raccrocheurs

Les différents acteurs de la société doivent mettre sur pied de nombreuses initiatives pour encourager le raccrochage scolaire (Desmarais, 2012). Les centres de formation pour adultes offrent les divers cours de secondaire, de présecondaire et d’alphabétisation, mais ces derniers ne représentent qu’une partie des acteurs pouvant s’impliquer auprès des jeunes décrocheurs : les parents ou la famille des jeunes en question, les gens du milieu des affaires, les organismes communautaires de lutte contre le décrochage scolaire (OCLD), etc. peuvent mettre de l’avant de nombreuses initiatives (Boulanger, Larose et Couturier, 2011). Plus un jeune se sent épaulé, plus il a de chances de réussir un projet d’étude (Desmarais, 2012). Nous retrouvons ici la philosophie de l’approche écosystémique proposée par le MÉQ (2004) pour mieux servir les jeunes de 16 à 24 ans revenant sur les bancs d’école.

Bien que le support du plus grand nombre soit un ingrédient essentiel à la réussite scolaire (Desmarais, 2012), il ne faut pas négliger les projets de plus petite envergure qui sont menés tous les jours dans les différentes classes de l’éducation des adultes auprès des jeunes raccrocheurs. Nous l’avons déjà exprimé, le nombre de ces derniers est en hausse à l’éducation des adultes et il faut trouver un nouveau regard ou de nouveaux moyens pour stimuler leur intérêt envers l’école (MÉQ, 2004). Cela peut passer par la variation des stratégies d’enseignement évidemment (MÉQ, 2004), mais aussi par la création de communautés de pratique ou d’apprentissage (Gagnon, 2003). Il semble toutefois que les études purement didactiques (autres que sur les motifs du

décrochage et du raccrochage) se rapportant aux jeunes raccrocheurs spécifiquement sont une rareté; cela est loin de signifier que de telles initiatives sont inexistantes, cela indique seulement qu'elles sont peu documentées (Hudon, 1993). À ce propos, dans le centre de la CSMB où nous avons fait notre expérimentation, des ateliers magistraux destinés aux élèves du premier cycle en français étaient mis de l'avant dans la plupart des classes de français, ces dernières équipées de tableaux blancs interactifs (TBI). Par ailleurs, des projets multidisciplinaires sont souvent et facilement implantés.

Toutefois, dans les classes de français de l'éducation des adultes, ce sont généralement des modèles très traditionnels qui sont adoptés. Les élèves utilisent un manuel (très souvent VISA) et travaillent à leur rythme. L'enseignant peut évidemment donner des exercices complémentaires aux élèves et des activités de préparation aux examens du MÉLS qui sont à faire à la fin de chaque cours. En écriture plus spécifiquement, les examens donnent des consignes très claires et détaillées, voire contraignantes. Par exemple, l'élève devant écrire un texte narratif a comme consigne d'inclure un bout de texte qui constituera l'élément déclencheur de son récit. Cela pose un problème de taille que Tauveron (2002) décrit ainsi :

Si l'on décide de ne plus faire lire la littérature comme on lit des faits divers (c'est-à-dire comme leur nom l'indique, simplement pour les faits qu'ils relatent), il faut également envisager l'écriture de narrations autrement que comme l'écriture de comptes-rendus. Les grilles que l'on trouve dans les classes ou dans les brochures (écriture, relecture, réécriture du récit) sont fortement paramétrées, peu ouvertes à la variation et à la présence d'effets littéralement « a-normaux » ou tout simplement idiosyncrasiques (p.1).

Pour Tauveron (2002), il est clair que ce modèle d'enseignement de l'écriture ne permet pas de découvrir toute la richesse derrière l'acte d'écriture. Nous dirons même que cela ne favorise pas l'amour de cet art et l'envie de se mettre en position d'« auteur » (Tauveron, 2002a, p. 1) voulant enclencher un travail interprétatif chez son lecteur. Pour en arriver à cette conclusion, il faut analyser un peu l'histoire récente de l'enseignement de l'écriture, ce qui permettra de découvrir des avenues différentes pour enseigner cette compétence aux élèves raccrocheurs.

1.2. Transformation de la conception de l'écriture : vers une écriture littéraire

Bien que relativement jeune – une trentaine d'années environ –, la recherche en didactique de l'écriture a beaucoup évolué (Barré-De Miniac, 1995; Bronckart, 2005). D'un modèle du processus d'écriture plutôt linéaire, le premier de Hayes et Flower (1980), nous sommes passés à des modèles plus dynamiques, autorisant des retours en arrière et des chevauchements entre les différentes étapes du processus de rédaction, comme le préconisent entre autres Hayes et Flower eux-mêmes dès 1981 (Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey, 1987), Oriol-Boyer (1989) ainsi que Préfontaine et Lebrun (1992). Cette transformation de la conception de l'écriture entraîne des changements au niveau de l'enseignement de ce volet du français. L'écriture devient donc une activité de résolution de problème (Vygotski, 1985), pour cadrer avec la « représentation systémique de l'écriture » (Tauveron et Sève, 2005, p. 11), et l'enseignement traditionnel ne suffit plus pour développer la compétence scripturale en classe (Séguy, 1994; Tauveron, C., 1996; Tauveron, A.-M., 2005; Sorin, 2005).

Dans ce courant de changements, une nouvelle notion a émergé : l'écriture littéraire (Tauveron et Sève, 2005). La France a un pas d'avance sur le Québec à ce chapitre (Falardeau et Gauvin-Fiset, 2009). De fait, les prescriptions françaises ont engendré l'adoption d'une terminologie plus pointue et « l'écriture d'invention » (Falardeau et Gauvin-Fiset, 2009, p. 30) est maintenant devenue un genre scolaire en soi (Daunay, 2003; Falardeau et Gauvin-Fiset, 2009; Massol, 2008). Ce terme n'est toutefois pas réellement employé au Québec, le MÉLS (2006) utilisant toujours l'expression plus vague « écriture littéraire » (Falardeau et Gauvin-Fiset, 2009; Plane et Dufays, 2009; Tourigny, 2006). Falardeau et Gauvin-Fiset (2009) soutiennent même que cette expression est erronée, car le terme « littéraire » sous-tend une reconnaissance par des instances, de l'édition par exemple, qui n'est pas le propre du domaine scolaire en ce qui concerne les productions des élèves (Plane et Dufays, 2009). Comme solution, Falardeau et Gauvin-Fiset (2009) proposent d'adopter pour le Québec les termes d'« écriture créative » (p. 31), qui n'impliquent pas cette même notion de reconnaissance. Pour sa part, Daunay (2005) explique cette absence de consensus sur les termes à employer par la volonté des didacticiens de définir des concepts scolaires à tout prix sans tenir compte de l'évolution naturelle de ces derniers au contact de la pratique. Néanmoins, force est de constater qu'il subsiste une certaine ambiguïté au niveau de la terminologie relative à l'écriture littéraire, car les théoriciens et les didacticiens ne s'entendent pas tous entre eux sur les termes à utiliser et sur la manière de définir la littérarité d'une œuvre (Daunay, 2005; Falardeau et Gauvin-Fiset, 2009; Gromer, 1996; Plane et Dufays, 2009; Tourigny, 2006). Aux fins de ce mémoire, nous adopterons les termes « écriture littéraire », qui seront définis au chapitre II.

Toutefois, la nouvelle terminologie suggérée par Falardeau et Gauvin-Fiset (2009), soit l'« écriture créative » (p. 31), permet de souligner l'importance qui doit être

accordée à la créativité des élèves-auteurs, et ce, d'après le concept de l'écriture littéraire (Petitjean, 2003; Tauveron et Sève, 2005). Conséquemment, l'écriture littéraire, axée sur la créativité et sur les effets stylistiques, engendre plusieurs pratiques nouvelles, du moins dans le milieu scolaire (Sorin, 2005; Tauveron et Sève, 2005), et ce, peu importe le nom que nous lui donnons. Parmi ces pratiques, citons les tâches d'écriture qui demandent de remplir un blanc ou un « espace vide » (Tauveron et Sève, 2005, p. 114) laissé dans le texte ou de réécrire un conte existant à la manière d'un (autre) auteur connu (Petitjean, 2003) ou de créer un nouveau conte en imitant le style d'un auteur lu (Tauveron et Sève, 2005).

Dans ce courant de nouveauté, Reuter (2009) a comparé l'impact de trois pédagogies différentes sur les pratiques d'écriture littéraire des apprenants. Il a étudié les résultats des élèves d'une école primaire suivant les préceptes pédagogiques de Freinet (l'école HB), ceux des élèves ayant reçu un enseignement « classique » (Reuter, 2009, p. 70) ou traditionnel et ceux apprenant selon la pédagogie du projet. De plus, des élèves provenant de milieux économiques équivalents et supérieurs à ceux des élèves de l'école HB ont été évalués. Dans cette étude, les résultats des élèves issus de la pédagogie de Freinet, axée davantage sur l'individu, sur la créativité et sur l'investissement personnel, dépassaient le conditionnement du milieu socioéconomique (Reuter, 2009). En effet, dans des milieux équivalents, les apprenants de HB dépassaient les autres sur tous les plans. En comparaison avec des élèves de milieux plus favorisés, « même si leurs performances sont globalement inférieures [...], cela doit être tempéré par le fait qu'elles sont équivalentes, en matière de structuration textuelle et de contenus mis en scène [...] » (Reuter, 2009 p. 76) pour les élèves de HB. De plus, ces résultats ont révélé que, pour les élèves de HB, « la construction de l'imaginaire et l'investissement ne s'effectuent pas au détriment de la gestion textuelle » (Reuter, 2009, p. 77). Toutes les contraintes

scolaires sont respectées, mais la qualité littéraire des textes d'élèves s'en trouve accrue. Les élèves réguliers et ceux éprouvant des difficultés ne sont donc pas pénalisés par ce type d'enseignement de l'écriture, par rapport à ceux recevant un enseignement traditionnel, nommé « classique » par Reuter (2009), ou à ceux expérimentant une pédagogie par projet, à *contrario*. Il ressort de ces résultats qu'un enseignement de l'écriture mettant l'accent sur l'individu ainsi que sur sa créativité semble bénéfique pour le développement de la compétence à écrire des élèves.

1.3. Programme de formation de l'école québécoise et pratiques effectives de réécriture

À l'éducation des adultes comme au secteur jeune, un nouveau programme de formation a été élaboré par le MÉLS (2006, 2007 et 2013). De pair avec ces nouvelles prescriptions, de nouvelles pratiques peuvent être employées par les enseignants. Nous nous intéresserons au volet écriture.

Réécrire un texte en créant une variation exige de faire preuve de créativité; la réécriture est conséquemment une forme d'écriture littéraire, et répond donc à un des objectifs du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) du MÉLS qui est d'amener l'élève à maîtriser ce type d'écriture (Falardeau et Gauvin-Fiset, 2009; MÉLS, 2006). Il s'agit de la compétence *Écrire des textes variés*, regroupant la famille de situation *Expérimenter divers procédés d'écriture en élaborant des textes inspirés de repères culturels*. Cette compétence se définit entre autres par la capacité de l'élève à « [f]aire appel à sa créativité » (MÉLS, 2006, p. 108), notion qui est indissociable de l'écriture littéraire (Petitjean, 2003; Sorin, 2005; Tauveron et Sève,

2005). Toutefois, malgré ce qui est prescrit dans le PFEQ, les enseignants tendent à ne pas changer leurs pratiques (Baillauques, 1996), même lorsque ce changement est fondé, et à reproduire leurs expériences passées en écriture et réécriture, souvent traditionnelles, en tant qu'élèves lorsqu'ils sont devant une classe (Baillauques, 1996; Lebrun, 1996).

Par contre, il est faux de croire que les enseignants ne pratiquent aucunement l'écriture d'invention et la réécriture en classe (Beucher, 2009). Une étude de Beucher (2009) auprès de deux enseignantes, une au primaire et une au lycée, a relevé que la réécriture était déjà employée par ces dernières pour enseigner la fable. Un besoin criant se dégage toutefois de cette observation méticuleuse des pratiques des deux enseignantes, celui de former les enseignants en ce qui a trait aux pratiques didactiques de l'écriture et au monde littéraire (Beucher, 2009). De même, la tendance à reproduire le type d'enseignement que les enseignants ont eux-mêmes reçu (Baillauques, 1996; Lebrun, 1996) nous amène à cette conclusion : il faut offrir aux futurs enseignants et à ceux en poste des dispositifs didactiques clairs et efficaces (en plus de formations) qui répondent aux avancées de la recherche (Sorin, 2005).

En France, Tauveron (2005) a étudié la méthode de l'étayage pour enseigner l'écrit tout en mettant de l'avant les deux types de réécriture, soit les variations sur son propre texte ou celles sur le texte d'un autre auteur. Plusieurs activités d'écriture ont été réalisées; celles-ci suivaient toutes les mêmes étapes, c'est-à-dire 1) l'évaluation des besoins des élèves puis la planification de l'activité elle-même, 2) un système de rétroactions données par l'enseignant ou par les pairs, 3) une distanciation face à son propre texte grâce à un commentaire personnel sur celui-ci et 4) une réécriture de ce dernier. Tauveron (2005) a conclu « qu'[u]ne consigne de réécriture beaucoup plus

exigeante semble pousser les élèves à travailler l'écriture elle-même » (p. 246). Conséquemment, la réécriture pourrait être une solution au problème de l'école qui se centre trop sur les erreurs de langue et sur les genres canoniques (Ronveaux, 2009), au détriment des effets stylistiques (Tauveron et Sève, 2005). Notre dispositif se concentre sur la réécriture comme méthode d'enseignement de l'écriture auprès des élèves raccrocheurs. L'attention esthétique trouve alors une place sur les bancs d'école (Tauveron, 2002b; Tauveron et Sève, 2005).

Par ailleurs, toute activité de réécriture n'est pas planifiée par l'enseignant, comme pourrait le laisser croire l'étude de Tauveron (2005). Leclaire-Halté (2009) a réalisé une étude sur le conte en sixième (équivalent de la sixième année du primaire au Québec). Elle a constaté de nombreuses traces d'intertextualité dans les textes des élèves, qui pourraient être considérés comme une réécriture de *Cendrillon*, et ce, sans que la consigne en soit une explicite de réécriture. Cette chercheuse affirme qu'un « certain nombre d'élèves puise dans une culture partagée pour axiologiser leur texte » (Leclaire-Halté, 2009, p. 181). Dès lors, les enseignants doivent être outillés et comprendre comment fonctionnent les relations entre les textes comme l'intertextualité, même s'ils ne planifient pas d'activités de réécriture dans leur classe. Après tout, l'intertextualité est un phénomène naturel en littérature (Genette, 1982), et les jeunes lecteurs y ont donc été exposés (Leclaire-Halté, 2009). Nous approfondirons cette notion dans le cadre théorique.

Toutefois, bien que la réécriture ait déjà été étudiée par des didacticiens, d'autres études sont nécessaires pour dégager tous les effets de cette pratique, de prime abord effective (Bessonnat, 2000; Houdart-Mérot, 2008; Leclaire-Halté, 2009; Tauveron, 2005). Au niveau secondaire, aucune étude québécoise n'en a fait l'objet principal de

recherche à notre connaissance. Au secondaire au Québec, il n'y aurait que Beaudry et Huneault (2011) qui ont expérimenté et étudié l'écriture d'invention, à l'aide d'une tâche de réécriture. Cependant, le propos de leur étude s'intéressait davantage à la lecture littéraire. En effet, le but poursuivi était de déterminer le profil de lecteur sollicité par l'écriture d'invention. La posture de scripteur, telle que nous voulons l'étudier ici, ne constituait pas l'objet examiné.

1.4. La relation lecture-écriture : vers une mise en place de tâches signifiantes

La réécriture, telle que nous la définirons dans le cadre conceptuel (Petitjean, 2003), implique une relation lecture-écriture extrêmement riche et importante. En effet, afin de faire vivre une vraie situation de résolution de problème complexe à l'élève (Arpin et Capra, 2001; MÉLS, 2006; Sauvé, 2000; Séguy, 1994; Vygotski, 1985), la lecture sert de support à l'écriture (Daunay, 2003; Gauvin, 2004; Oriol-Boyer, 2001; Petitjean, 2003; Tauveron, 2004). Giguère (2001) énonce ainsi le problème sur les relations entre la lecture et l'écriture :

[I] nous apparaît important de sensibiliser les enseignants au fait que les discours qu'ils véhiculent de même que les types de tâches qu'ils proposent en classe peuvent influencer le développement des représentations des relations lecture-écriture chez leurs élèves, représentations qui à leur tour peuvent jouer un rôle dans l'apprentissage du français écrit. Selon nous, il ne suffit pas de dire aux élèves que lire peut les aider à écrire, en estimant que ces derniers vont naturellement établir des liens entre ces deux pratiques langagières, mais il importe au contraire de planifier des activités afin d'aider les apprenants à prendre conscience des éléments communs à la lecture et à l'écriture ainsi que des effets positifs qu'elles peuvent avoir l'une sur l'autre (p. 11).

Dans ce sens, la réécriture permet de donner une valeur autant à la tâche de lecture qu'à la tâche d'écriture. Sorin (2005) dit de la relation qui unit ces deux pratiques qu'elle est « de type transactionnel » (p. 68). Pour l'élève, la réécriture constitue une preuve de l'importance de la relation lecture-écriture, puisqu'il expérimente cette réalité lui-même (Giguère, 2001; Sorin, 2005). C'est d'ailleurs ce qu'ont souligné Bessonnat (2000), Leclaire-Halté (2009) et Tauveron (2005) qui ont étudié la réécriture et ont noté ses effets positifs en classe. Labrecque et Tran (1991) avancent pour leur part que « [l]es exercices de reconstitution et de transformation du conte original (genre de texte employé dans leur expérimentation) favorisent chez l'élève l'appropriation de la structure narrative et de certaines structures syntaxiques de la langue écrite » (p. 50).

Le PFEQ du MÉLS (2006) exige que l'élève *lise et apprécie des textes variés*, et souligne que « les trois compétences (écriture, lecture et oral) sont interreliées et que plusieurs situations d'apprentissage font appel à plus d'une compétence » (p. 88). Pour démontrer l'importance nouvelle dans les différents programmes scolaires des liens qui existent entre la lecture et l'écriture, Bishop (2007) explique que l'écriture représente dorénavant un moyen « s'articulant naturellement à la lecture des textes, en ce qu'[il] rend la compréhension plus assurée » (p. 25). En somme, la relation lecture-écriture doit se vivre comme un mouvement interactif, un alimentant l'autre, et ce, à plusieurs reprises si besoin est comme dans le cas de l'enseignement de la réécriture (Sorin, 2005).

En tenant compte de ces nouvelles exigences et des avancées en didactique de l'écriture littéraire, Sorin (2005) a élaboré en détail deux dispositifs permettant d'allier lecture et écriture. Ces derniers ont été construits en fonction des trois

dimensions associées à la lecture littéraire, c'est-à-dire la dimension culturelle, où conformité et originalité se côtoient, la dimension interprétative, où la construction de sens est priorisée et, enfin, la dimension axiologique, qui exige une nouvelle posture des élèves et de l'enseignant pour considérer l'esthétisme en écriture littéraire (Sorin, 2005). Le jeune scripteur expérimente les deux côtés de la médaille : être un lecteur averti d'œuvres culturelles pour s'en inspirer plus tard et produire un texte ayant pour but de créer des effets stylistiques ressentis par un autre lecteur. Cette articulation lecture-écriture s'avère primordiale pour Sorin (2005), de même que les postures adoptées par les différents acteurs.

Dans le premier dispositif élaboré par Sorin dans son article – que nous nommerons *Hypertextualité* pour faciliter la lecture de ce mémoire – la dimension culturelle de la lecture littéraire est à l'honneur (Sorin, 2005) : l'élève est à la fois lecteur de diverses versions d'une œuvre et créateur d'une variation d'une autre œuvre. L'étude de Sorin (2005) était davantage théorique, toutefois elle anticipait déjà le besoin de formation des enseignants pour parvenir à occuper un rôle moins traditionnel auprès des élèves lors des activités d'écriture littéraire, tel que nous le verrons maintenant.

1.5. Un changement de postures nécessaire

Afin de modifier les représentations de l'écriture essentielles à l'implication de l'élève dans cette tâche, un changement de posture s'avère primordial, autant pour l'élève que pour l'enseignant (Beucher, 2009; Dormoy, 2004; Oriol-Boyer, 2001; Petitjean, 2003; Séguy, 1994; Sorin, 2005, 2009; Tauveron et Sève, 2005; Tourigny, 2006). En effet, plusieurs didacticiens soulignent que les postures traditionnelles de

scripteur novice expérimentant un genre canonique, stéréotypé à la limite, et de l'enseignant évaluateur empêchant l'apprenant de vivre une expérience esthétique signifiante et formatrice (Delcambre et Reuter, 2002; Falardeau et Gauvin-Fiset, 2009; Noyère, 2002; Rosenblatt, 1978; Sorin, 2005; Tourigny, 2006).

Cependant, le changement de posture exigé ne peut s'effectuer sans une modification au niveau des « représentations de l'écriture » (Tauveron et Sève, 2005, p. 24). Bien que plusieurs changements soient nécessaires pour mettre l'accent sur la créativité et sur la posture d'auteur de l'élève (Penloup, 1999; Tourigny, 2006), un élément demeure essentiel pour la pratique de la réécriture : à l'instar de Tauveron et Sève (2005), il faut modifier la croyance qui implique que tout texte doit être une « production originale » (p. 24) et que toute copie ou que tout emprunt deviennent des « actes délictueux » (p. 24). Houdart-Mérot (2008) identifie cette réalité comme le « paradoxe inhérent à la littérature » (p. 128); il faut alors comprendre que « l'originalité n'est pas dissociable de l'imitation » (p. 128). Qui plus est, la réécriture exigeant au minimum quelques emprunts au texte original (Petitjean, 2003), elle est impossible à réaliser si l'auteur (l'élève) ou son lecteur (l'enseignant ou les autres élèves) est limité par ce paradoxe (Tauveron et Sève, 2005). Un travail sur les représentations de l'élève doit donc être consciemment orchestré par l'enseignant, qui peut avoir lui-même besoin de modifier ses conceptions (Tourigny, 2006).

En effet, Tourigny (2006) note que certaines représentations de l'écriture des élèves nuisent à la pratique de l'écriture littéraire:

[L]es représentations négatives de l'intertextualité restent très fortes chez beaucoup d'enfants et de jeunes ; écrire avec des appuis, c'est encore d'une certaine façon copier, donc tricher avec la règle scolaire. Pourtant, le sujet-scripteur se construit bien dans l'intertextualité (p. 10).

Tourigny (2006) rapporte que certains enseignants adhèrent aussi à ces modes de pensée. Baptiste (2005a) abonde dans le même sens en soulignant qu'il y a dans le milieu scolaire, surtout au niveau des anciennes prescriptions, « une condamnation plus ferme encore de l'imitation » (p. 137). Le travail de l'enseignant doit donc commencer par la modification des représentations pouvant nuire à la mise en place d'une forme d'écriture littéraire plus créative, comme la réécriture qui s'appuie sur l'intertextualité (Tauveron et Sève, 2005; Tourigny, 2006). Tout auteur de renom est imprégné par des œuvres qu'il a lues; les élèves et les enseignants se doivent d'être familiarisés avec cette réalité (Tauveron et Sève, 2005).

1.6. La place du conte à l'école

Le dispositif didactique testé dans ce mémoire emploie le conte comme support à la réécriture, et ce choix n'est pas fortuit. Dans son dispositif *Hypertextualité*, Sorin (2005) avait elle aussi fait ce choix. Très souvent, le conte est enseigné et étudié auprès des jeunes enfants (Duguay, 2004; Labrecque et Tran, 1991; Rufiange, 2008; Samson, 1998); ceci s'explique peut-être en partie par le fait qu'il est souvent associé à l'éveil à la lecture et à l'écriture qui s'opère en bas âge (Rufiange, 2002). Au secondaire, le conte a longtemps été prescrit au programme de la troisième secondaire (MÉQ, 1995); il fait maintenant partie des textes narratifs pouvant être enseignés de la première à la cinquième secondaire (MÉLS, 2006, 2007).

Or, d'après une étude de Dubois Marcoin (2007) sur la réception du conte réalisée auprès d'élèves du primaire et du secondaire, le conte a été mal reçu de prime abord par les élèves adolescents. En effet, ces derniers avaient une image préconçue négative de ce genre de texte et tenaient des commentaires tels que ceux-ci : « c'est une histoire pour les petits, pour les nains [...] » (Dubois Marcoin, 2007, p. 359). La solution trouvée par Dubois Marcoin (2007) à la résistance des adolescents a été de les ramener à la version originale du conte, qui s'avère plus dense et présente davantage de difficultés de compréhension que celle connue de tous grâce à Disney. Il faut tenir compte de cette façon de percevoir le conte si l'on souhaite mettre en place un dispositif didactique s'appuyant sur ce genre littéraire auprès des adolescents ou des jeunes adultes.

D'ailleurs, Tauveron et Sève (2005) soulignent que l'enseignement traditionnel, fait à partir de « généralisations abusives » (p. 12), a grandement nui au conte. Crinon (2006) va jusqu'à accuser l'enseignement par les genres de se révéler « caricatural » (p. 20) en ce qui concerne le conte. Les résultats de ce chercheur tirés à partir de l'observation de pratiques d'enseignement du conte merveilleux par une enseignante de CE2 (équivalent de notre 3^e année du primaire) et de l'analyse des récits produits ont même montré que les élèves ont écrit de meilleurs contes, et de plus intéressants pour le lecteur, à l'aide de leurs connaissances antérieures qu'à la suite d'une séquence d'enseignement traditionnel axé sur les genres. Puisque la richesse d'un texte peut se cacher derrière de subtils détails, savamment analysés, Tauveron et Sève (2005) croient que « [l]es contes ont tout particulièrement pâti de cette lecture technicienne, attentive aux seuls aspects formels, insensible à la dimension symbolique, esthétique et affective de ce qui est raconté [...] » (p. 13). Il faut donc au préalable former un lecteur averti et coopératif, prêt à interpréter des écrits, pour éventuellement qu'il devienne un auteur outillé et accompli (Tauveron et Sève, 2005).

1.7. Nos questions et objectifs de recherche

Sorin (2005) a élaboré un dispositif didactique, *Hypertextualité*, alliant lecture et réécriture dans le but d'enrichir la pratique de l'écriture à l'école. Elle annonçait dans son étude (2005) qu'une expérimentation en classe au primaire suivrait afin de tester et d'ajuster au besoin le dispositif présenté. Toutefois, cette étape n'a jamais eu lieu et nous avons obtenu son autorisation pour utiliser son dispositif didactique en classe de français au secondaire, que nous avons modifié pour l'adapter aux jeunes adultes, population avec laquelle peu de recherches sont réalisées **et pour laquelle de nouveaux outils d'enseignement moins contraignants de l'écriture doivent être créés (Tauveron, 2002a)**. Valider de tels dispositifs didactiques afin de les améliorer au besoin et de les diffuser ensuite auprès des intervenants de la classe de français répond à un besoin **actuel** de la recherche; il faut étudier davantage la pertinence de travailler la réécriture en classe par l'entremise de l'intertextualité, concept-clé de la lecture littéraire dans sa dimension culturelle. Le premier objectif de cette présente recherche est donc de vérifier l'efficacité d'un dispositif alliant lecture littéraire et réécriture sur les productions écrites des élèves raccrocheurs, à l'éducation des adultes, population peu étudiée. Le deuxième objectif que nous visons est de vérifier si notre dispositif didactique favorise une posture d'auteur chez ces mêmes élèves du secondaire, à l'instar de Tauveron au primaire (1996, 2002a, 2002b, 2004), et si c'est le cas, dans quelle mesure il est présent.

Nous répondrons aux questions de recherche suivantes par l'entremise de l'expérimentation du dispositif :

1. Quelle est l'efficacité d'un dispositif didactique alliant lecture littéraire et réécriture sur les productions écrites des élèves raccrocheurs?
2. Dans quelle mesure le dispositif testé alliant lecture littéraire et réécriture permet-il aux élèves d'adopter une posture d'auteur?

1.8. Les pertinences scientifiques et sociales de notre recherche

Notre recherche serait pertinente, tant au niveau scientifique que social. Tout d'abord, la population spécifique que nous voulons étudier est souvent laissée pour compte dans les recherches en didactique du français et dans les études sur l'écriture littéraire. Nous n'en avons recensé aucune, mais nous espérons que de favoriser une posture d'auteur en écriture alimentera l'intérêt de ces élèves envers cette tâche. Les résultats amèneront un éclairage intéressant sur l'enseignement-apprentissage pour les raccrocheurs qui ne sont pas, à la base, une population scolaire typique (Raymond, 2008). Notre dispositif pourrait devenir un outil concret pour les enseignants de l'éducation des adultes, et ce, dans le courant de renouvellement de l'enseignement du français (Tauveron, 2002a). Notre recherche vise à connaître l'efficacité d'un dispositif didactique alliant lecture et écriture littéraires. En ce sens, notre recherche veut pousser ces constats plus loin et vérifier si un projet d'auteur est véritablement sollicité chez les élèves du secondaire après avoir vécu le processus de lecture littéraire et de réécriture. Les résultats de notre recherche alimenteront donc la didactique de l'écriture littéraire.

Au niveau social, il s'avère important d'employer des pratiques didactiques variées et efficaces avec les raccrocheurs de sorte de contribuer à leur scolarisation. Le MÉQ

(2004) et d'autres acteurs comme PARcours (2012) indiquent qu'il faut faire preuve d'originalité pour encourager la persévérance et la réussite scolaires des raccrocheurs. En réduisant leur vulnérabilité entraînée par leur décrochage, les élèves raccrocheurs peuvent obtenir de meilleurs emplois et diminuer leurs chances de devenir chômeurs (Gilmore, 2010). Notre projet s'inscrit, à petite échelle, dans cette voie en développant entre autres leurs habiletés scripturales par la lecture littéraire.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans le cadre de notre recherche, plusieurs concepts-clés de la didactique de l'écriture et de la didactique de la lecture littéraires seront sollicités. Afin d'être en mesure de bien saisir le dispositif didactique¹ qui sera présenté, il est essentiel de poser les bases théoriques qui le soutiennent. La lecture littéraire sera d'abord abordée, car elle est le pilier fondateur de l'écriture littéraire. La notion d'intertextualité ou d'hypertextualité – nous le verrons – sera ensuite décortiquée. Bien que cela ait été fait succinctement auparavant, nous définirons plus avant la réécriture, notion inhérente à l'écriture littéraire. La nouvelle posture des élèves et des enseignants qu'exige la réécriture (Sorin, 2005) sera analysée afin de cerner celle qui est adéquate dans l'optique du dispositif expérimenté. Enfin, comme le dispositif didactique sera testé par l'entremise de l'enseignement du conte merveilleux, celui-ci sera défini.

¹ « Définissons un Dispositif comme une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques (Charlier & Peter, 1999 ; Weisser, 2007), comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur (Meunier, 1999). C'est par lui que l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques » (Weisser, 2011, p. 291).

2.1. La lecture littéraire

Pour définir la lecture littéraire, Dufays, Gemenne et Ledur (1996) identifient deux pôles à la lecture littéraire, la lecture participative et la lecture distanciée, et considèrent qu'une telle lecture alterne constamment entre ces deux postures.

2.1.1. Deux pôles qui se rencontrent

Selon Gervais et Bouvet (2007), la lecture littéraire est « un équilibre particulier et à chaque fois renégocié entre ses diverses composantes » (p.1). Une lecture unique peut présenter des « enjeux rationnels » (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996, p. 100) propres à la lecture distanciée ainsi que des « enjeux passionnels » (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996, p. 104) propres à la lecture participative. De fait, il y a deux phases importantes lors d'une lecture littéraire : le lecteur doit tout d'abord se rapprocher du texte, établir un rapport plus intime qui implique la création de sens, la connaissance de soi et celle du monde, pour ensuite mieux s'en distancier et poser un regard critique sur l'œuvre (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996). Dufays, Gemenne et Ledur (1996) relèvent le danger de limiter la définition de la lecture littéraire à la distanciation ou au plaisir de lire; au contraire, les deux actions s'enrichissent l'une et l'autre. À l'instar de Picard (1986), et comme le soulignait avec brio Dufays (2006) : la lecture littéraire doit « met[tre] en évidence le va-et-vient entre ces deux démarches » (p. 79), c'est-à-dire la participation psychoaffective et la distanciation critique. Le jeune lecteur doit donc vivre une lecture engagée, qui sera créatrice de sens et critique (Dias, 1992; Lebrun, 1996; Rosenblatt, 1978).

De cette conception de la lecture littéraire émerge une définition : « une lecture que caractérise une qualité d'attention appropriée aux manifestations de l'intention artistique » (Dispy et Dumortier, 2007, p. 129). La distinction entre ce qui relève de l'artistique et de l'esthétique doit alors être établie; l'intention artistique est propre à l'écrivain et touche au « pôle de production de l'échange » (Marlair, 2007, p. 163) alors que l'attention esthétique est attribuable au lecteur et au « pôle de la réception littéraire » (Marlair, 2007, p. 163).

Une relation lecteur-texte telle que nous la suggérons peut être grandement enrichie par la discussion et par les échanges des différentes interprétations avec les pairs (Dias, 1992; Houdart-Mérot, 2008; Lebrun, 1996; MÉLS, 2009, Rouxel, 2007), ce qui peut ensuite permettre à l'élève de transposer ses connaissances de l'œuvre lors de la réécriture. L'élève va donc adopter une posture de lecture esthétique personnelle et sociale, propre à l'imprégnation et à l'intellection (Petitjean, 2003) ou, en d'autres termes, propre à la compréhension et à l'interprétation (Dufays, 1994).

2.1.2. La dimension interprétative de la lecture littéraire

La lecture littéraire, et donc la posture esthétique que doit adopter le lecteur, implique nécessairement la présence d'une dimension interprétative (Bishop, 2007, Dufays, 1994) dans la lecture réalisée par l'élève. En effet, selon Dufays (1994), il appert qu'en plus de devoir appréhender le texte dans une perspective de double compréhension, une première n'exigeant que le décodage des mots et une seconde plus poussée appréhendant le sens du texte dans son ensemble, le lecteur passe par une troisième étape lors d'une lecture (que Dufays appelle interprétation). Il lui est

possible d'interpréter l'œuvre, mais ce n'est pas un passage obligé pour toute lecture, seulement pour une que l'on qualifierait de littéraire (Bishop, 2007). Riffaterre (1978) associe ces réalités aux termes « sens » (p. 13) et « signifiante » (p. 13), impliquant deux phases de lecture généralement successives : la première visant à saisir le sens, la seconde à dégager la signifiante. En d'autres mots, il est préalable de retrouver le sens pour le construire (Reuter, 1996). La figure 2.1 empruntée à Falardeau (2003) tente de représenter visuellement l'enrichissement entre les phases de compréhension et d'interprétation et le rapport non hiérarchique qui existe entre les deux activités.

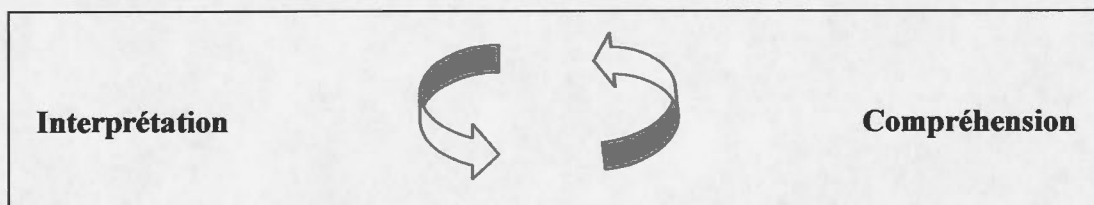


Figure 2.1 « Complémentarité de la compréhension et de l'interprétation »
(Falardeau, 2003, p. 689)

À l'image de la définition de la lecture littéraire donnée précédemment, à moins que l'activité didactique choisie n'impose un rapport de subordination à une ou à l'autre des tâches d'interprétation ou de compréhension (Falardeau, 2003), les phases se succéderont et s'enrichiront mutuellement :

Nous croyons seulement que la compréhension du contenu d'un texte facilite le travail interprétatif qui nourrit la compréhension qui, en retour, enrichit l'interprétation, qui débouche sur une compréhension plus fine qui... se révèle une condition essentielle pour qu'émerge le plaisir durable et renouvelé de la lecture littéraire (p. 692).

Cette illustration des mécanismes en cours lors de la lecture littéraire, et ce, tout particulièrement chez les lecteurs n'étant pas encore des experts, permet de saisir toute la complexité de l'acte de lire, et de l'acte de montrer à lire, de former un lecteur.

Pour bien cerner la signification de l'interprétation, Rouxel (2007) l'oppose à l'utilisation, et ce, à l'instar d'Eco (1989, 1990). De fait, alors qu'utiliser relève de la sphère privée – lire pour son propre plaisir ou intérêt, comprendre une œuvre pour soi –, interpréter relève de la sphère sociale – lire pour parvenir à une signification « consensuelle » (Rouxel, 2007, p. 46), si elle ne peut pas être « universelle » (Rouxel, 2007, p. 46). Cela ne signifie point que le lecteur ne fera pas appel à sa propre conception du monde ou qu'il n'éprouvera pas de plaisir à lire, au contraire, lorsqu'il interprète, mais il utilisera également un savoir plus large sur la littérature elle-même (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996; Rouxel, 2007). Ainsi, pour Rouxel (2007), utilisation et interprétation sont deux pratiques de lecture qui ne sont pas mutuellement exclusives. En effet, il faut s'approprier un texte, créer le texte du lecteur, pour mieux pouvoir l'interpréter dans un espace culturel et savant plus exhaustif (Rouxel, 2007). Dans ce sens, « interpréter suppose une démarche heuristique fondée sur des inférences » (Rouxel, 2007, p. 46). Autrement dit, l'interprétation en lecture littéraire nécessite de situer le texte par rapport aux autres écrits (Houdart-Mérot, 2008), à la culture littéraire (Kristeva, 1969). Ce rapport présuppose une dimension sociale à l'interprétation, que Falardeau (2003) nomme « une confrontation sociale qui lui confère sa légitimité » (p. 688), afin d'amener l'élève à assumer la posture de lecture esthétique personnelle et sociale que nous évoquions plus tôt.

2.1.3. L'intertextualité ou l'hypertextualité

Dans le cadre de notre dispositif qui traite de la réécriture, la lecture d'œuvres en classe implique pour l'élève une lecture d'un premier texte, l'hypotexte (Genette, 1982), pour obtenir un second texte (Dormoy, 2004; Falardeau et Gauvin-Fiset, 2009; Gauvin, 2004; Gervais et Hinz, 2007; Petitjean, 2003;), nommé hypertexte (Genette, 1982). Cette lecture, tout particulièrement dans le cadre de notre dispositif, gagne à être littéraire (Dufays et coll., 1996 ; Tauveron, 2002b) ou esthétique (Dias, 1992; Lebrun, 1996; Rosenblatt, 1978). Dans ce sens, une part de la lecture littéraire est réalisée en raison de l'intertextualité reconnue par l'élève; Houdart-Mérot (2008) dit à cet effet que « l'interprétation d'un texte littéraire s'appuie presque toujours sur une lecture intertextuelle » (p. 129).

Non seulement la définition donnée de la lecture littéraire inclut le concept d'intertextualité, mais ce concept est central dans notre dispositif. Nous l'avons déjà mentionné, la réécriture implique la création d'un hypertexte (Genette, 1982), un nouveau texte, à partir de certains éléments appartenant à un hypotexte (Genette, 1982), un texte source. Des liens filiaux existent donc entre ces deux textes; la figure 2.2 représente une simplification des relations qu'entretiennent les textes dans le cadre de la réécriture.

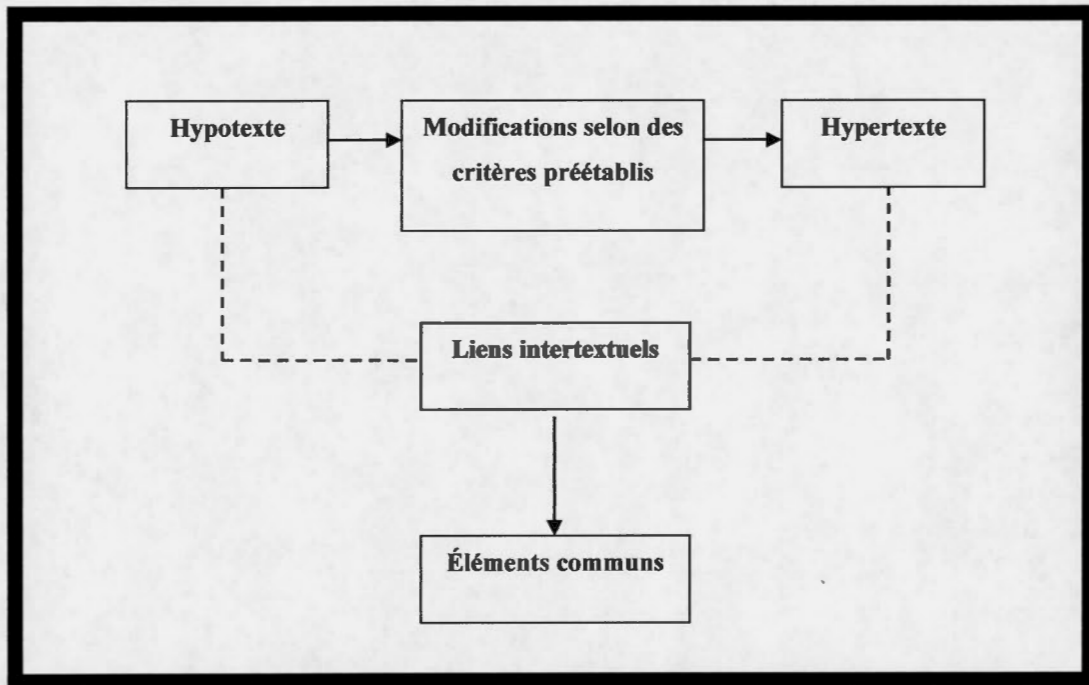


Figure 2.2 Schéma inspiré de Genette (1982) représentant les concepts en jeu lors de la réécriture

Pour démystifier plus avant ces notions, il faut consulter les explications de Genette (1982) et ce qu'il appelle la transtextualité, ou l'ensemble des relations qu'entretiennent les œuvres entre elles. *De facto*, pour lui, cinq relations sont possibles. La première est l'intertextualité. Genette (1982) décrit l'intertextualité comme « la présence effective d'un texte dans un autre » (p. 8), ce qui comprend le plagiat, la citation et l'allusion. La relation intitulée *hypertextualité* ressemble beaucoup plus à ce que nous voulons faire vivre aux apprenants et correspond davantage à ce que d'autres chercheurs appellent *intertextualité* (Arrivé, 1972; Gervais, 2009; Martel, 2005; Martineau, 2002; Riffaterre, 1978). L'hypertextualité représente pour Genette (1982) toute relation entre un hypotexte, texte initial, et un hypertexte, texte produit par la suite, autre qu'un simple commentaire. La relation

d'hypertextualité est donc la relation qui correspond le plus à ce que les élèves produisent dans un exercice de réécriture tel qu'illustré dans la figure 2.2. Genette (1982) indique d'ailleurs que la transformation et l'imitation constituent des formes d'hypertextualité, ce qui nous ramène à la définition de la réécriture (Gervais et Hinz, 2007; Petitjean, 2003) qui sera donnée subséquemment.

Auparavant, Kristeva (1969) avait elle aussi abordé la notion de l'intertextualité. Pour elle, toute création littéraire est nécessairement le fruit d'autres textes ou la production d'une œuvre intertextuelle que l'auteur produit de façon consciente ou non. Comme le texte est une « productivité [...], il est une permutation de textes, une intertextualité : dans l'espace d'un texte plusieurs énoncés, pris à d'autres textes, se croisent et se neutralisent » (Kristeva, 1969, p. 52). Cette vision du texte implique que l'analyse ou la lecture d'un texte se fasse dans l'optique qu'il est la partie d'un tout. En effet, la sémiotique définit les textes en « les situant dans le texte général (culture) » (Kristeva, 1969, p. 52). L'intertextualité représente les énoncés provenant d'autres sources, et ce, à divers degrés de conscience pour l'auteur et de reconnaissance pour le lecteur (Kristeva, 1969).

Dans le même ordre d'idées, Riffaterre (1984) explique que la lecture de l'intertexte est toujours possible pour tout lecteur, même lorsque les traces textuelles ne sont perceptibles pour ce dernier qu'à un niveau « matriciel » (p. 172), alors qu'elles pourraient être beaucoup plus explicites pour un lecteur expert. Riffaterre (1984) et Kristeva (1969) perçoivent donc l'intertextualité dans une perspective beaucoup plus large et moins spécifique en termes de relation entre les textes que peut le faire Genette (1982), mais le fait demeure que l'intertextualité représente les éléments communs entre un texte écrit et d'autres textes écrits auparavant.

2.1.4. La lecture littéraire en classe : un survol rapide de pratiques didactiques

Il est crucial de bien établir le rôle de l'enseignant dans la didactique de la lecture littéraire, puisque la lecture littéraire présuppose un changement de pratique et donc de préceptes d'enseignement (Beaudry, 2009). Beaudry (2009) souligne que, pour l'enseignant, « [f]avoriser l'activité interprétative s'avère primordial, d'autant plus que de nombreux élèves éprouvent des difficultés à interpréter » (p. 63-64). Dans cette nouvelle perspective, l'enseignant guide les élèves non pas vers une interprétation commune, vers ce que certains enseignants considéraient la bonne interprétation, mais bien vers une interprétation personnelle qui peut être confrontée à celles des autres acteurs de la communauté de lecteurs (Beaudry, 2009; Sorin, 2005; Tauveron, 2002c).

En ce qui concerne les pratiques didactiques à privilégier pour développer la lecture littéraire, Jouve (2004) suggère de passer par l'oral, médium plus direct, car le lecteur novice s'exprimerait davantage lorsqu'exposé aux émotions des autres personnes du groupe. Pour ce faire, Beaudry (2009) propose d'utiliser le questionnement réciproque, tout en mettant en garde les enseignants de ne pas se limiter à un questionnement de surface. Dumortier (2001) et Langlade (2007a; 2007b) soulignent qu'il importe d'employer un questionnement ouvert, qui favorise un climat d'échanges et d'argumentation entre les élèves. Dans le cas précis de notre dispositif didactique, les questionnements soulevés par l'enseignant, sans forcer de réponse prémâchée, accorderont une grande part aux liens, ressemblances et dissemblances, intertextuels.

Concrètement, plusieurs études ont été mises de l'avant en classe de français pour bien saisir les tenants et les aboutissants de la didactique de la lecture littéraire. Parmi ces recherches, celle de Beaudry et Huneault (2011) a suivi exactement le chemin inverse du nôtre dans notre dispositif didactique : ces deux chercheuses se sont servies de l'écriture littéraire pour développer une posture littéraire en lecture. Bien que les élèves soient parvenus à faire une lecture littéraire d'un texte tel que défini dans leur recherche, mesurer le degré d'investissement de chacun des participants comme lecteur demeurait complexe à la lumière des commentaires étudiés. La contrainte d'écriture mise en place semblait créer un écran par rapport à l'image réelle du lecteur qu'était ou qu'aurait pu être chacun des élèves de cinquième secondaire ayant participé à cette étude. Il semble ainsi que développer la lecture littéraire par le biais de l'écriture littéraire ne soit pas sans écueil.

L'étude de la lecture littéraire en enseignement passe parfois par l'instauration de cercles littéraires en classe (Hébert, 2004; Vanhulle, 1999). Comme notre dispositif emploie abondamment les discussions sur la lecture entre les pairs, ce type d'études n'est pas sans intérêt pour nous. Hébert (2004) a tiré comme conclusion de ses expérimentations menées sur les cercles de lecture au secondaire que des élèves plus faibles, et même parfois plus silencieux, sont exposés à des stratégies de lecture pouvant être exploitées par la suite. Aussi, un grand nombre d'interventions (48 %) lors des discussions touchent la rétroaction et la gestion des tours de parole, de la discipline et de la division des tâches alors qu'environ 42 % des interventions s'attardent au développement du sujet du cercle de lecture. Ces discussions se faisaient en petits groupes d'élèves de la première secondaire. Les résultats de Vanhulle (1999) sur les cercles de lecture au primaire relèvent que les élèves sont amenés en douceur à dépasser le stade de décodage du texte. Elle indique d'ailleurs que ce type d'enseignement reposant sur les échanges entre les élèves « n'institue pas

simplement un fonctionnement démocratique, mais plus fondamentalement un mode d'apprentissage qui découle du fonctionnement démocratique » (Vanhulle, 1999, p. 655).

2.2. L'écriture littéraire

Comme Penloup (1999) et Baptiste (2005b) l'ont souligné, une définition de l'écriture littéraire figée pose problème. Penloup (1999) croit que le littéraire s'ancre à travers l'acte personnel de l'écriture réfléchi, et ne peut donc pas être délimité si facilement par autrui. Toutefois, Tauveron (2007) propose une définition de l'écriture littéraire qui ne tombe pas dans ce piège en donnant une juste part au lecteur anticipé : « [L]'écriture (littéraire) n'est pas une activité d'épanchement du moi mais un travail de séduction de l'autre » (p. 76). Pour elle, une « relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique » (p. 203) existe, rappelant ainsi l'importance du passage par la lecture littéraire pour s'outiller et pouvoir développer un projet d'auteur unique (Sorin, 2003; Tauveron, 2002b, 2007). Il est donc plus aisé de comprendre que, pour sa part, la réécriture est une forme d'écriture littéraire, dont nous soulignerons les spécificités à présent.

2.2.1. La réécriture : un terme diachronique

Forme d'écriture littéraire, la réécriture constitue une pratique d'écriture de plus en plus explorée dans le domaine de la recherche didactique (Dormoy, 2004; Gauvin,

2004; Lebrun, 2007b; Le Goff, 2005; Petitjean, 2003; Séguy, 1994; Tauveron, 2005). Toutefois, ce terme est polysémique, c'est-à-dire qu'il reflète plus d'une réalité (Le Goff, 2008). Au départ, il était surtout associé au brouillon et au propre d'un même texte, sans exclure toutes les versions d'un même texte qui mènent au produit final (Delamotte-Legrand et Penloup, 1994). C'est ce que Le Goff (2008) nomme « la révision » (p. 23), le traitement de ce que les enseignants désignent traditionnellement comme des erreurs ou des « éléments défailants » (p. 24) – ce n'est pas ce qui sera étudié à l'aide de notre dispositif.

Ce concept a cependant évolué et il englobe désormais une autre forme de révision, puisque « [l]e terme d'amélioration est concurrencé par celui de variation qui rend mieux compte du mouvement non linéaire de la genèse du texte » (Le Goff, 2008, p. 27). Ainsi, une « révision en différé » (Le Goff, 2008, p. 25) permettra de donner de nouvelles orientations au texte, des versions très divergentes avec des effets très variés sur le lecteur, propres à la « maturation inhérente à la production d'un écrit de fiction » (Le Goff, 2005, p. 188), aussi appelée la « réécriture en séquence » (Le Goff, 2005, p. 193). Cette forme de réécriture implique un seul auteur qui fait diverses versions d'un même texte.

Enfin, il existe une autre forme de réécriture qui met en scène plusieurs auteurs, par exemple un élève-auteur qui fait une variation d'un conte de Perrault, auteur connu (Le Goff, 2005, 2008). Dans cette dernière, l'élève doit « [r]éécrire sur le mode de la transposition d'un texte d'auteur [...] » (Le Goff, 2005, p. 185). Cette dernière forme de réécriture est celle qui fait l'objet de notre dispositif didactique.

Il convient de décortiquer le concept de la réécriture, telle qu'elle sera expérimentée dans notre dispositif. Petitjean (2003) soutient que la réécriture est une tâche d'imitation ou de transformation textuelle. Pour sa part, l'imitation reprend majoritairement des éléments du texte source (ex.: réécrire un passage de l'histoire en changeant de point de vue). La transformation, quant à elle, modifie le texte ou l'histoire plus en profondeur (ex.: réécrire sur un mode parodique) (Petitjean, 2003). En soi, la réécriture représente le fait d'écrire à nouveau, mais en le modifiant, un texte de son propre cru ou d'un autre auteur, tout en allant au-delà du simple processus de révision (Petitjean, 2003).

Selon Gervais et Hinz (2007), il existe quatre types de réécriture : la réécriture actualisée, l'adaptation, la réécriture zéro et la traduction. Le premier type, la réécriture actualisée, est semblable à l'imitation de Petitjean (2003). Dans le cas d'un conte, on l'emploie généralement pour rendre son sens plus accessible aux gens de notre époque (Gervais et Hinz, 2007). L'adaptation modifie plus avant le texte, en termes génériques ou en termes de réception; c'est l'équivalent de la transformation de Petitjean (2003). La réécriture zéro est ce que nous voulons que nos élèves évitent de faire dans cette activité; il ne s'agit que de plagiat pur et simple, donc d'aucune modification du texte (Gervais et Hinz, 2007; Martineau, 2002). La traduction est le passage d'une langue à une autre; cette dernière n'est donc pas pertinente pour notre dispositif.

Conséquemment, la réécriture telle que la définissent Petitjean (2003) ainsi que Gervais et Hinz (2007) exige une lecture préalable d'un texte déjà existant qui sera modifié par l'élève (lors de la réécriture), et ce, en fonction de critères prédéterminés tels que le style d'écriture (par exemple, *à la manière de*) ou le point de vue de

l'histoire (Petitjean, 2003). La lecture du texte de départ, c'est-à-dire l'hypotexte, est orientée en fonction de la tâche à accomplir; l'écriture d'un nouveau texte suit, l'hypertexte, et peut faire l'objet d'une évaluation en fonction des critères préétablis (Petitjean, 2003). Mais surtout, une telle activité devrait amener les élèves à « percevoir que la copie ou l'emprunt [en partie] ne sont pas des actes répréhensibles, mais qu'au contraire le produit narratif d'un auteur est toujours une forme de "compost", le lieu d'entassement, digestion, régurgitation, composition, décomposition d'œuvres antérieures, empruntées, citées, remodelées, détournées » (Tauveron et Sève, 2005, p. 28).

2.2.2. La réalité de la réécriture appliquée en salle de classe

Mis à part Beucher (2009) dont nous avons parlé dans la problématique, d'autres chercheurs se sont déjà penchés sur la question de l'écriture littéraire et de la réécriture en salle de classe. En France, Bessonnat (2000) a réalisé une étude sur la réécriture en troisième (équivalent de la troisième secondaire au Québec). Plusieurs formes de réécriture ont été testées tout au long de l'année auprès des élèves. Ceux-ci ont eu à réécrire leur propre récit à plusieurs reprises, du début à la fin de l'année, en y intégrant des notions apprises en classe et en ayant à leur disposition les commentaires de leur enseignant sur la version précédente. De plus, ils ont réécrit le récit d'un autre élève de la classe. Par ailleurs, ils ont « joué » avec l'argumentation et la réécriture, en faisant divers exercices tels que la prise de notes sur une vidéo pour faire ressortir les divers arguments et prises de position, et la création d'un dialogue argumentatif à partir de ces mêmes notes. Certes, l'argumentation se prête bien à la réécriture, que ce soit par l'entremise des arguments à appuyer ou par l'imitation du style d'un autre auteur (Vibert, 2008). Il appert des résultats de Bessonnat (2000) que

ces divers exercices de réécriture ont permis de briser « la représentation classique d'une création ex nihilo et d'un aboutissement intangible » (p. 109). De nombreuses représentations-obstacles (Tourigny, 2006) de l'écriture semblent avoir été ainsi abolies, dont celle ayant trait à l'intertextualité.

Dans une étude qualitative notant les effets bénéfiques de la réécriture délibérée à l'université, Houdart-Mérot (2008) rapporte que « faire écrire un étudiant en lui proposant d'exploiter un processus intertextuel est une manière de lui faire comprendre de l'intérieur, à travers une expérience d'écriture, le lien entre intertextualité et interprétation, entre intertextualité et littérarité d'une œuvre » (p. 129). Ainsi, les relations naturelles qu'entretiennent les textes entre eux peuvent être mises en relief grâce à la réécriture.

Récemment au Québec, une étude a été réalisée sur la réécriture avec des élèves du primaire par Chénard-Guay (2010). Plusieurs activités ont été mises de l'avant en préconisant une réécriture « à la manière de » en travaillant des textes d'auteurs d'œuvres pour la jeunesse. La chercheuse a tiré les conclusions suivantes de son expérimentation :

Il ressort de cette recherche que les élèves ont grandement développé leur capacité à analyser et imiter les caractéristiques d'un texte source et qu'ils ont transféré ces apprentissages au-delà du contexte de notre recherche. Par la pratique fréquente et le modelage, ils ont assimilé les six traits de l'écriture et ont manifesté un intérêt grandissant envers la littérature de jeunesse (Chénard-Guay, 2010, p. II).

Le type de réécriture que nous voulons expérimenter a déjà donné des résultats probants avec des élèves plus jeunes. Mais pour que des apprentissages en lecture soient par la suite employés en situation d'écriture, certaines conditions doivent être réunies (Chénard-Guay, 2010).

Quelques recherches ont souligné que le patrimoine culturel littéraire de l'élève a un impact sur la réussite de l'activité de réécriture (Baptiste, 2005a; Pasa, 2008), puisque « [l]a prédominance d'une écriture référée à la littérature et recourant à l'imitation pour produire des écrits narratifs et particulièrement des fictions signifie une primauté des apprentissages culturels sur les apprentissages instrumentaux » (Baptiste, 2005a, p. 133). Cette approche culturelle est inhérente au concept de la réécriture selon Baptiste (2005a); en effet, sans « une approche expérientielle de l'écriture littéraire » (p. 147), le jeune scripteur ne s'inscrira pas ou ne se positionnera pas dans le vaste champ de la littérature, ce qui revient à ne pas réellement changer les pratiques. Baptiste (2005a) évoque également la richesse des textes littéraires par rapport à ceux plus scolaires ou utilitaires pour expliquer l'importance pour le jeune scripteur de vivre des expériences menant à « l'accès à la littéralité » (p. 146), à l'instar de ce que propose Penloup (1999). L'élève ayant été mis en contact avec tout ce patrimoine culturel aura davantage de stratégies à imiter ou à réinvestir dans ses textes (Baptiste, 2005a; Pasa, 2008), d'où l'importance des échanges en groupe pour enrichir et clarifier les connaissances en lecture de l'élève avant de passer à l'étape de l'écriture elle-même, pour atténuer les différences au niveau des connaissances entre les élèves (Dias, 1992; Lebrun, 1996; MÉLS, 2009). Bien évidemment, la lecture littéraire est un préalable à la réécriture (Sorin, 2005; Tauveron et Sève, 2005). L'élève, guidé vers l'interprétation telle que définie plus tôt (Rouxel, 2007), peut parvenir à retenir des éléments qui seront réinvestis dans ses propres textes ultérieurement.

2.3. Les postures en écriture

Pour notre dispositif, mais également en didactique de l'écriture et de la lecture littéraires, il importe que le rôle des élèves soit modifié de même que celui de l'enseignant (Sorin, 2005).

2.3.1. La posture estudiantine

Le concept de réécriture redéfinit les rôles des acteurs en jeu dans la classe de français. En effet, dans le cadre de la réécriture, l'élève doit s'assumer en tant qu'auteur afin de transformer l'œuvre d'un auteur de renom (Gromer, 1996; Lebrun, 2007b; Sève, 2004; Tauveron, 1996, 2002a, 2002b, 2004; Tauveron et Sève, 2005; Tourigny, 2006). Lebrun (2007b) explique ainsi la posture auctoriale de l'élève :

La notion d'auteur, et pas simplement celle de scripteur, génère le terme posture auctoriale qui signifie une position assumée plus ou moins explicitement par un scripteur qui se porte garant de ses écrits à effet littéraire dans la mesure où il envisage le contexte de réception et qu'il ménage des effets sur son lecteur (p. 384).

Ainsi, il est important que l'élève prenne conscience de l'effet qu'il veut produire sur son lecteur modèle² (Eco, 1989) et qu'il possède une banque consciente de procédés stylistiques et littéraires (souvent source d'intertextualité) qu'il peut utiliser à bon escient, ou être conscient de ses ratés (Lebrun, 2007b; Tauveron, 1996, 2002a, 2002b;

² Eco (1989) écrit Lecteur Modèle avec des majuscules en début de mots.

Tauveron et Sève, 2005). Il importe cependant que l'élève aie conscience que le lecteur empirique (Eco, 1989) n'est pas toujours un reflet du lecteur modèle (Tauveron et Sève, 2005). Pour ce faire, l'apprenant assume ses choix d'auteur et il est en mesure de les expliciter à une autre personne; il clarifie et évalue son projet d'écriture. Bref, il doit avoir une intention artistique (Genette, 1997; Tauveron, 2002b). Ainsi, de scripteur, l'élève devient auteur.

Tauveron et Sève (2005) ont identifié deux indicateurs permettant de juger de la présence ou de l'absence du projet d'auteur. Ils considèrent que « [t]oute explicitation de choix (quelle que soit la pertinence de ce choix) [...] paraît manifester une posture d'auteur, *a fortiori* quand ce choix est accompagné d'une justification (en relation avec l'effet à produire sur le lecteur ou éventuellement produit chez le scripteur lui-même; par appui mimétique sur des conduites repérées d'auteurs, par exemple) » (p. 35). Cette notion de choix constitue le premier indicateur de projet d'auteur. Le second relève de la réception : c'est la prise en compte du lecteur modèle, entre autres à travers des jeux intertextuels délibérés de la part du scripteur (Tauveron et Sève, 2005). La présence de ces deux indicateurs dans le discours d'un scripteur le définit donc comme auteur (Tauveron et Sève, 2005).

2.3.2. La posture enseignante

Si l'élève se doit d'adopter une posture nouvelle, celle d'auteur, il en va de même pour les lecteurs empiriques (Eco, 1989) ou les lecteurs réels (Tauveron et Sève, 2005), c'est-à-dire les autres élèves et l'enseignant. Le rôle traditionnel d'évaluateur de l'enseignant ne peut pas favoriser la posture d'auteur de l'élève (Lebrun, 2007a;

Sève, 2004, 2005; Sorin, 2005). En effet, il doit être à la fois un passeur culturel (Zakhartchouk, 1999) et un lecteur ouvert à vivre une expérience esthétique (Baptiste, 2005b; Blaya, 2007/2008; Lebrun, 2007a; Rosenblatt, 1978; Sève, 2004). Tout d'abord, le jeune ne peut pas se bâtir seul un bagage culturel d'œuvres importantes; c'est à l'enseignant que revient la tâche de compléter ou de combler les manques en choisissant des livres-clés pour donner une chance de réussite à l'élève (Tauveron et Sève, 2005). Ensuite, si l'enseignant ne se met pas dans un état approprié de réception de l'œuvre de l'apprenant, il peut briser le projet d'auteur du jeune, le désengager à long terme dans son écriture scolaire (Tauveron, 2002b, 2002b). L'enseignant ne peut pas évaluer la réécriture comme il évalue ou évaluait les productions écrites traditionnelles de l'élève (Lebrun, 2007a; Sève, 2004, 2005; Sorin, 2005). Ici, la démarche du jeune et sa réflexion pendant et après la production sont primordiales; l'enseignant gagne à en tenir compte dans son évaluation. De plus, l'enseignant est amené à évaluer la créativité du jeune, sa touche personnelle, son originalité, son imaginaire (Reuter, 1996; Sorin, 2005); c'est alors au tour de l'enseignant d'expérimenter la lecture esthétique telle que vue par Rosenblatt (1978), et ce, pour favoriser le changement de posture de l'élève.

2.4. Le conte

Il s'avère essentiel de définir le genre de texte qui sera utilisé dans notre dispositif; il s'agit du conte merveilleux. C'est un texte de type narratif, c'est-à-dire que son but premier est de raconter une histoire, et celle-ci est fictive (Labrie-Bouthillier; 1977). Par ailleurs, il présente traditionnellement une histoire « structurée et linéaire » (Labrie-Bouthillier; 1977, p. 36). Propp (1970), en présentant la morphologie du conte, insiste sur les invariants du conte, qui se succèdent toujours dans le même

ordre, même s'ils ne sont pas tous présents d'une histoire à l'autre. Par exemple, la présence d'un manque ou d'un méfait qui mène à un départ et qui se termine par un mariage entre les personnages constitue une suite d'invariants du conte merveilleux et leur ordre ne peut pas être modifié (Propp, 1970).

Pour sa part, Todorov (1970) explique que le merveilleux pur et dur est associé à ce que la communauté de lecteurs appelle les contes de fées, bien que ceux-ci constituent en réalité une variété du merveilleux selon lui. Cette variété demanderait un style d'écriture particulier et le phénomène surnaturel serait toujours qualifié comme tel aujourd'hui, malgré les avancées de la science, ce qui n'est pas le propre des autres variétés du merveilleux, qui ne l'étaient qu'au moment de leur production (Todorov, 1970). Par exemple, voler dans le ciel dans un engin constituait une impossibilité il y a 500 ans, et aurait pu faire l'objet d'un conte merveilleux empreint de magie, mais aujourd'hui, avec l'avènement de l'aviation, cela s'explique très bien. Ce ne serait pas l'élément merveilleux d'un conte actuel, tandis que les fées relèvent toujours du surnaturel ou du merveilleux aujourd'hui.

Attardons-nous à la définition et aux caractéristiques propres du conte merveilleux. Par opposition au conte fantastique dont la terminologie signifie « faire voir en apparence, donner l'illusion » (Laflamme, 2005, p. 35), le conte merveilleux « provient de mirabilia, choses admirables » (Laflamme, 2005, p. 35). L'origine du mot merveilleux témoigne d'une différence notable entre les deux genres; alors que le fantastique présente des phénomènes « insolites » (Laflamme, 2005, p. 36) ou surnaturels qui perturbent les personnages, le merveilleux accepte ces derniers comme partie intégrante de la réalité, de la normalité. Labrie-Bouthillier (1977) note la présence acceptée des « objets magiques, aides surnaturels et tâches fantastiques »

(p. 36) – fantastique employé au sens de hors de l'ordinaire. Todorov (1970) explique, à l'aide de cette acceptation du merveilleux, l'importance de la réception de l'œuvre dans l'établissement du genre : « Dans le cas du merveilleux, les éléments surnaturels ne provoquent aucune réaction particulière ni chez les personnages, ni chez le lecteur implicite » (p. 59). Cela est en accord avec le fait que les héros merveilleux ne sont pas dérangeants ou inquiétants, ils prônent des valeurs et des comportements bienveillants, admirables (Laflamme, 2005), et ce, dans un monde magique.

2.5. Éléments à retenir pour l'expérimentation

Dans le cadre de notre dispositif didactique, les élèves liront des contes merveilleux riches en traces intertextuelles, c'est-à-dire présentant de nombreux liens avec d'autres œuvres du même genre et de genres différents (Genette, 1982). Cette lecture gagnera à être littéraire, ce qui signifie que le lecteur alternera entre des phases de participation psychoaffective et de distanciation critique (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996). Ces phases d'interprétation et de compréhension des œuvres lues alimentent la phase d'écriture (Falardeau, 2003). La phase de réécriture suivra donc; les élèves devront alors imiter ou transformer en profondeur un texte existant (Petitjean, 2003). Ce type d'activité s'inscrit dans le cadre de la promotion de l'écriture littéraire, qui elle accorde une place importante au lecteur pour lequel l'auteur ménage ses effets (Tauveron, 2007). Les élèves et les enseignants sont donc amenés à jouer des rôles moins traditionnels en classe (Sorin, 2005). L'élève peut développer un projet d'auteur réel (Tauveron et Sève, 2005) et l'enseignant peut expérimenter un rôle de passeur culturel (Zakhartchouk, 1999) et de lecteur ouvert à vivre une expérience esthétique (Sève, 2004).

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

La théorisation de ses dispositifs faite par Sorin (2005) constituait une étude de nature qualitative pour explorer ce champ de la didactique peu connu. La suite logique de cette étude en est une d'expérimentation. C'est ce que nous avons voulu réaliser en mettant de l'avant l'application de notre dispositif didactique. Notre étude a une dimension quantitative ainsi qu'une autre qualitative afin de tester le dispositif et de relever certaines de ses implications en classe. Nous avons expérimenté notre dispositif avec des élèves de l'éducation des adultes. Dans les lignes qui suivront, nous exposerons donc de façon plus détaillée notre méthodologie. Nous présenterons d'abord la procédure générale qui a été adoptée pour répondre aux deux objectifs de recherche, ensuite les participants, puis le dispositif lui-même ainsi que les modifications qui y ont été apportées afin de l'adapter aux spécificités de nos élèves et au genre de texte enseigné et, enfin, les instruments servant à la collecte et à l'analyse de données.

3.1. Procédures générales de la recherche

Il s'agit d'une étude quasi expérimentale (voir le tableau 3.1), puisqu'elle n'est pas réalisée avec un échantillon aléatoire (Mackey et Gass, 2008). Un groupe participant à un atelier sur l'écriture littéraire, formé de volontaires et dirigé par l'enseignante-

chercheure, a été étudié. Selon Ouellet (2007), notre recherche a également une dimension évaluative (mixte), car elle vise à « évaluer le processus ou les résultats d'un programme, d'une intervention ou d'un système » (p. 92). Ce type de recherche est tout indiqué pour tester un nouveau dispositif didactique, pouvant être appelé « intervention » (Ouellet, 2007), dans le milieu scolaire. Van Der Maren (2004) appuie la pertinence de ce type de recherche en précisant que cela peut servir à « légitimer, renforcer une pratique déjà développée » (p. 159), dans notre cas, la réécriture. Le tableau 3.1 présente le plan initial élaboré pour le déroulement de notre recherche.

Tableau 3.1

Procédures méthodologiques initiales de la recherche

	Groupe expérimental	Groupe témoin
Étape 1	<u>pilote et modifications si nécessaires</u>	
Étape 2	prétest en classe ordinaire (rédaction d'un conte)	
Étape 3	dispositif didactique adapté au conte (ateliers)	enseignement traditionnel du conte
Étape 4	rédaction d'un conte (post-test) et retour sur la tâche d'écriture (entrevue)	
Étape 5	correction et codification des rédactions finales et des retours	
Étape 6	analyse des données (verbatims, moyennes et écarts-types)	

Au départ, nous avions planifié de comparer nos résultats entre le groupe expérimental et un groupe témoin. Cependant, des difficultés hors de notre contrôle ont fait en sorte que nous n'avons pu comparer nos résultats à ceux d'un groupe témoin. Les conséquences importantes liées à cette absence du groupe témoin seront développées dans le chapitre V.

3.2. Participants

Dans le cadre de cette recherche, la population visée se compose principalement de jeunes raccrocheurs. La chercheure est familière avec le milieu scolaire visé; elle a enseigné dans un autre centre d'éducation des adultes par le passé, ce qui a facilité l'acceptation de son projet par la direction. Les élèves participant à notre étude sont inscrits au secondaire dans une école d'éducation aux adultes de Montréal. Les indices de défavorisation pour l'école secondaire la plus proche du centre d'éducation aux adultes, puisque ces données ne sont pas disponibles pour les centres, sont les suivants : 9 sur 10 pour l'indice du seuil de faible revenu et 7 sur 10 pour l'indice de milieu socioéconomique (MÉLS, 2012-2013) – le 10 étant le niveau le plus faible. Ce sont donc des élèves provenant généralement d'un milieu défavorisé.

Les élèves invités à participer à l'atelier ont à maîtriser le texte narratif dans le cadre du cours de français qu'ils suivent, ce qui inclut le conte bien sûr. La direction, jugeant l'atelier complexe et n'acceptant qu'un nombre limité d'élèves, a choisi de prioriser les élèves de cinquième secondaire et a accepté certains élèves étant à la fin du deuxième cours de français de quatrième secondaire. 12 élèves se sont inscrits à l'atelier et ont été admis (sur les 23 intéressés); seulement sept ont réalisé l'ensemble

des ateliers en incluant le prétest et le post-test ainsi que l'entrevue. Une élève a participé à l'ensemble des activités, mais a remis un post-test incomplet et n'est pas venue à l'entrevue. Cette perte de participants constitue un biais certain, mais avec la population scolaire plus volatile avec laquelle nous travaillions, nous l'avions anticipé.

Au total, sept élèves ont donc complété l'atelier, et un seul était de sexe masculin³. Quatre de ces élèves bénéficiaient de programmes gouvernementaux subventionnant leurs études, ce qui a pu augmenter l'âge moyen de nos participants⁴. En effet, celui-ci est de 24.57 ans avec un écart-type de 7.87 ans. Notre plus jeune élève avait 16 ans et le plus âgé, 36 ans. Par ailleurs, ces sept élèves sont majoritairement des élèves francophones, de langue maternelle française. Seul un élève du groupe de l'atelier était immigrant et allophone.

Nous tenons aussi à préciser que dans le centre de formation où a eu lieu notre étude, les élèves dont le but professionnel est un DEP et qui l'obtiennent sans avoir un DES ne sont pas considérés comme des décrocheurs, comme c'est le cas pour le calcul de taux de décrochage de l'EPA mentionné dans la problématique, et que ce choix relève de la vision même de la réussite scolaire que le centre prône. Toutefois, dans notre échantillon d'élèves provenant du deuxième cycle, tous souhaitaient obtenir un DES, sauf un élève qui avait été scolarisé (niveau universitaire) dans son pays.

³ Pour préserver l'anonymat, comme il n'y avait qu'un seul homme parmi les personnes participant, nous écrirons dorénavant « participants », « élèves », etc. au masculin pour parler de ces personnes.

⁴ Une importante partie des élèves provient du centre local d'emploi (CLE) de leur quartier, c'est-à-dire que l'assurance-emploi ou l'assistance sociale paie et encadre leurs études. Les élèves provenant de ces programmes sont souvent plus âgés que les autres. D'ailleurs, plusieurs élèves étaient aussi d'anciennes travailleuses et des mères.

3.3. Dispositif didactique mis en place

Le dispositif didactique testé a été élaboré à partir du conte, car Sorin (2005), dont nous nous sommes grandement inspirée, avait elle-même choisi d'illustrer son dispositif à l'aide de ce genre de texte. Par ailleurs, nos élèves doivent maîtriser ce dernier dans le cadre du programme du MÉLS (2006), et une étude a soulevé l'absence d'intérêt des élèves du secondaire envers celui-ci dans un cadre traditionnel (Dubois Marcoin, 2007). Une autre étude a souligné l'échec de l'enseignement traditionnel du conte (Crinon, 2006), et nous proposons une façon novatrice de l'enseigner aux élèves. De plus, le conte étant un genre de texte souvent lu dès la petite enfance (Duguay, 2004; Labrecque et Tran, 1991; Rufiange, 2008; Samson, 1998), cela pourrait contribuer à augmenter les connaissances préalables des élèves à son sujet, surtout intertextuelles, et faciliter la mise en place de notre dispositif (Sorin, 2005; Tauveron et Sève, 2005). Au-delà du conte, nous espérons mesurer l'impact d'une démarche de lecture/écriture littéraires sur des élèves raccrocheurs. En ce sens, la séquence repose sur l'alliance lecture-réécriture afin de faire progresser les élèves dans leurs compétences scripturales, tout en mettant en relief l'importance de la lecture littéraire (Giguère, 2001; Sorin, 2005). Comme les élèves ont à écrire un conte, ils doivent tout d'abord en lire plusieurs présentant des caractéristiques différentes et parfois surprenantes (Tauveron et Sève, 2005), et qui leur serviront de modèles ou de contremodèles. Nous présentons le dispositif didactique élaboré par Sorin (2005) dans un premier temps puis celui que nous avons mis à l'essai dans un second temps.

3.3.1. Dispositif de Sorin (2005)

Le dispositif *Hypertextualité* de Sorin (2005), celui sur lequel nous avons pris exemple, présentait cinq étapes, tel que nous le comprenons. Les deux premières, qui sont respectivement la lecture et l'analyse d'œuvres à l'étude riches en intertextualité en groupe à l'oral (sans pistes de discussion), peuvent être répétées autant de fois que cela est nécessaire pour les élèves. Toutefois, cela doit être fait au moins deux fois (étapes 1, 2, 3 et 4). Ensuite, les élèves peuvent réécrire une œuvre d'un auteur connu ou même d'un élève, ce qui constitue la cinquième étape. Le Tableau 3.2 expose de façon bien succincte, et peut-être même involontairement réductrice, la version originale du dispositif *Hypertextualité* (pour une description complète telle que décrite par Sorin (2005), voir appendice A).

Tableau 3.2

Démarche du dispositif *Hypertextualité* (Sorin, 2005) non modifié

Démarche
Étape 1 : Lire une œuvre riche en intertextualité (<i>Le Délire de Somerset</i>)
Étape 2 : Analyser l'œuvre avec les élèves afin de mettre en évidence les traces d'intertextualité
Étape 3 : Lire une œuvre hypertextuelle (variation du <i>Petit Chaperon Rouge</i>)
Étape 4 : Analyser l'œuvre avec les élèves afin de mettre en évidence les traces d'intertextualité (avec la première œuvre et d'autres)
Ces étapes (Lire et Analyser) peuvent être répétées un nombre x de fois, au besoin, avec des œuvres différentes.
Étape 5 : Réécriture d'un texte d'auteur à la lumière des procédés appris selon des consignes données par l'enseignant (une variation d'un autre conte connu). Ex. : <i>Riquet à la Houppe</i>

3.3.2. Modifications apportées au dispositif de Sorin

Le dispositif de Sorin (2005) a été créé pour des jeunes du primaire, nous l'avons donc modifié pour l'adapter à nos élèves et à la logistique de l'atelier dans le centre d'éducation des adultes. Nous allons justifier les modifications apportées au dispositif.

Parmi les modifications apportées, il est important de mentionner que nous avons choisi de donner des pistes de réflexion aux élèves pour l'analyse des œuvres lues. Sorin (2005) le suggérait implicitement, car elle souhaitait faire ressortir les traces d'intertextualité dans les œuvres lues. Dans notre cas, nous y avons procédé en amenant les élèves à avoir des discussions sur les œuvres en grand groupe principalement, vu la taille réduite de celui-ci, mais aussi parfois en sous-groupes. Toutes ces discussions ont été orientées par l'enseignant. Les pistes doivent permettre une discussion esthétique, tout comme le prônait Sorin (2005), et non pas amener l'élève à fournir une réponse toute faite attendue par l'enseignant (Dias, 1992; Rosenblatt, 1978).

Par ailleurs, nous avons constaté l'entrée tardive des activités d'écriture dans le dispositif, principalement parce que celui-ci est implanté sur une période de sept semaines dans notre cas, à raison de deux cours de deux heures par semaine. Nous avons donc décidé d'intégrer l'écriture plus tôt dans la séquence, les exercices formatifs ou multiples aidant à la réussite de la tâche d'écriture de l'élève (Tauveron, 2005). Enfin, toujours dans une quête d'une vision de l'œuvre esthétique chez le jeune, et moins scolaire ou efférente (Dias, 1992; Rosenblatt, 1978), nous avons décidé de faire un retour sur la tâche d'écriture (Tauveron, 2005), qui permettrait de donner de l'importance à cette étape, en particulier si la réflexion métalinguistique est plus riche que le texte écrit (Lebrun, 2007a; Sève, 2004, 2005; Sorin, 2005).

Il est pertinent de mentionner que Sorin (2005) elle-même avait intégré cette étape dans l'autre dispositif, dans la section nommée *Interprétation*, présenté conjointement dans son article avec *Hypertextualité*. Sorin (2005) qualifiait cette phase de débat interprétatif autour de certaines œuvres créées par les élèves. Nous avons suivi son exemple pour les activités en cours d'atelier. Toutefois, notre retour final s'est plutôt fait de façon individuelle entre l'enseignant et l'élève, et ce, systématiquement pour tous les contes finaux écrits (post-test). Les motifs derrière ce choix sont d'ordres logistique et méthodologique. D'un point de vue logistique, l'enseignement aux adultes étant individualisé, un retour individuel s'ancre mieux dans la culture scolaire et ne nuira pas au déroulement de plusieurs classes d'où proviennent les élèves de l'expérimentation (dont les horaires varient en plus). D'un point de vue méthodologique, une entrevue un à un entraîne moins de gêne et de retenue chez les élèves qu'un retour collectif (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995). Plus encore, nous ne cherchons pas une information sur le groupe, mais bien sur le sujet, et nous devons donc nous attarder au sujet lui-même et non pas à la réaction du groupe (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995). À notre avis, ces trois modifications ont permis de tester notre dispositif dans des conditions optimales tout en récoltant les données sur le sujet qui nous intéresse.

3.3.3. Dispositif testé et démarche adoptée

Avant de présenter de façon détaillée le travail réalisé en classe dans le cadre de notre dispositif, il faut soulever les conclusions que nous avons tirées de la réalisation du pilote. En effet, un pilote a été réalisé dans une classe intacte d'un autre centre afin de vérifier – et de modifier au besoin – tous les matériaux décrits plus loin. Cette étape était primordiale pour « valider un instrument de mesure » (Ouellet, 2007, p. 97).

Nous avons pris en compte de nombreux biais possibles préalablement à l'expérimentation pour diminuer au maximum les effets corrupteurs possibles de ces éléments. La présence du pilote, tout particulièrement, permet de dire que la validité interne de notre étude est plus grande. Cette étape de pilotage est essentielle pour établir si les instruments et les procédures en général permettent de mesurer ce que les chercheurs veulent mesurer. Il est rare qu'une recherche ne nécessite pas de modifications, et les répliques d'études suivent d'ailleurs le même principe. À la lumière des informations obtenues grâce au pilote, certains ajustements ont dû être faits. Par exemple, bien que la consigne ait été volontairement floue ou non directive, les élèves du pilote ont tous écrit un conte merveilleux. Cependant, l'enseignant a ressenti le besoin de rappeler la méthode enseignée aux élèves lors de la présentation de l'épreuve (valeur, élément magique, etc.) de peur que ses élèves échouent. Cela a pu les guider. Lors de notre mise en place du dispositif, aucun biais de ce type n'a été induit; nous étions bien au fait de cette tendance enseignante presque naturelle.

Également, le pilote a servi à valider la grille de correction du prétest et du post-test. Un problème soulevé est le fait que certaines traces d'intertextualité peuvent ne pas être perçues par l'enseignant lors de l'évaluation. La présence d'un deuxième codeur et d'une question explicite posée à l'élève lors de l'entrevue finale permet de réduire ce biais potentiel.

Dans le tableau 3.3, nous illustrons la démarche générale définitive de notre dispositif à gauche et nous donnons quelques précisions à droite. Ceci n'est qu'un bref aperçu de l'ensemble des activités qui ont été entreprises avec les élèves au cours de l'atelier (13 cours avec le prétest et le post-test), et cela reflète bien peu la diversité et la richesse des textes étudiés. Il s'agit plutôt des premières activités d'introduction faites avec les élèves pour comprendre notre démarche de réécriture et les concepts sous-

jacents comme l'intertextualité. L'appendice B présente en détail le contenu de chaque cours.

Au début de l'atelier, les élèves ont étudié *Cendrillon* des frères Grimm et ont (re)lu *Cendrillon* de Perrault puis ils ont réécrit pour se pratiquer un conte traditionnel de leur choix à la manière des frères Grimm (en imitant leur style). Dans cette partie du dispositif, ce sont les étapes de lecture et d'analyse orale des textes en groupe, avec des pistes de discussion sous forme de questions dans notre cas, qui ont été mises en pratique.

Tableau 3.3

Démarche générale de notre dispositif et illustration par les activités d'introduction

Démarche	Précisions
Étape 0 : L'écriture selon des consignes données par l'enseignant	1— Écriture d'un conte (prétest)
Étape 1* : Lire la première œuvre	<i>Cendrillon</i> des frères Grimm
Étape 2* : Analyser l'œuvre lue (avec des pistes)	<p>1- Analyse personnelle</p> <p>2- Discussion en grand groupe des différentes interprétations dirigée par l'enseignant en donnant des pistes de réflexion et de discussion</p> <p>Ex. : Est-ce l'histoire de Cendrillon que vous connaissiez ? En quoi diffère-t-elle de celle que vous connaissiez déjà ?</p>
Étape 3* : Réécriture d'une partie d'un conte connu (la fin)	1— Les élèves doivent choisir un conte de leur enfance qu'ils connaissent bien et en réécrire la fin à la manière des frères Grimm (Ex. : Les Trois Petits Cochons ou Peau d'Âne).
Étape 4 et 5* : Lire et analyser les œuvres lues (avec des pistes)	<p>1- Refaire les étapes 1 et 2 pour le conte <i>Cendrillon</i> de Perrault</p> <p>2- Donner des pistes de réflexion et de discussion</p> <p>Ex. (étape 5) : En quoi cette version de Cendrillon ressemble-t-elle à celle des frères Grimm ?</p>
Étape 6* : Retour sur la tâche d'écriture	1— Retour sur la tâche d'écriture en grand groupe pour favoriser une posture d'auteur (de chaque texte écrit) et de lecteur esthétique (pour les autres élèves et pour l'enseignant)
Étape 7 : La (ré)écriture selon des consignes données par l'enseignant	1— Écriture d'un conte (post-test)
Étape 8 : Retour sur la tâche d'écriture	Discussion entre l'enseignant et l'élève portant sur son projet d'auteur et les effets recherchés auprès du lecteur, le cas échéant

*Dans le cadre du dispositif, les étapes 1 à 6 peuvent être répétées en fonction du temps disponible et des besoins d'apprentissage des élèves.

3.4. Instruments de collecte de données

Tel que le proposent Mackey et Gass (2005), notre recherche est construite sur le modèle prétest/post-test afin de mesurer l'effet d'un traitement, en l'occurrence notre dispositif adapté à l'enseignement du conte au secondaire auprès des élèves raccrocheurs, sur les résultats des élèves. Nous souhaitons aussi déterminer si le dispositif encourage une posture particulière chez le scripteur, celle d'auteur (Sorin, 2005). Conséquemment, pour répondre à nos deux questions de recherche, les instruments de collecte de données utilisés sont 1) un prétest et un post-test, puis 2) une entrevue semi-dirigée.

3.4.1. Prétest et post-test

Notre premier objectif étant de vérifier l'efficacité du dispositif, notre design expérimental s'articule autour d'un prétest et d'un post-test similaires réalisés par les sept participants, soit une rédaction. Pour réaliser le prétest et pour le post-test, une tâche avec la même consigne très simple et peu contraignante a été donnée. Les participants écrivent un conte selon les instructions suivantes :

Vous devez écrire un conte merveilleux d'au moins 350 mots en vous basant sur ce que vous savez déjà de ce genre de texte. Vous avez trois heures pour le faire. Bonne rédaction!

Cette consigne très générale permet de bien saisir ce que sont les connaissances préalables des élèves. Bien que nous aurions voulu guider davantage les élèves pour le post-test afin d'exiger une réécriture, notre souci de comparabilité nous oblige à conserver les mêmes consignes pour les deux tests, le but de l'étude étant de mesurer l'effet du dispositif. Par ailleurs, Beaudry et Huneault (2011) ont suggéré l'importance des consignes, davantage non contraignantes, pour la mise en place d'une posture esthétique.

3.4.2. Entrevue

Pour atteindre notre second objectif, c'est-à-dire établir si le dispositif favorise une posture d'auteur (Tauveron et Sève, 2005) chez les élèves raccrocheurs, une entrevue semi-dirigée (voir appendice C) a été réalisée par l'enseignante-chercheure avec chacun des participants. Lors de cette entrevue, nous demandions aux participants de réaliser un retour oral sur la tâche d'écriture. Comme nous l'avons mentionné précédemment, plusieurs chercheurs soutiennent que la présence du projet d'auteur du jeune doit être prise en compte dans l'évaluation d'un dispositif tel que celui expérimenté (Baptiste, 2005b; Lebrun, 2007a; MÉLS, 2005; Petitjean, 2003; Sève, 2004; Tauveron, A.-M., 2005; Tauveron, C., 2004); chaque élève a donc été questionné sur ses intentions de scripteur, afin de vérifier la présence ou non d'un projet d'auteur. Voici des exemples de questions qui ont été posées à tous les participants : 1) Peux-tu m'expliquer certains des choix que tu as faits dans ta rédaction ? Quels sont ces choix ? Pourquoi ? 2) T'es-tu inspiré (e) d'autres œuvres que tu connais dans ta rédaction ? Si oui, lesquelles et comment ? De telles questions s'appuient sur les indicateurs de Tauveron et Sève (2005); la présence ou l'absence du projet d'auteur a donc pu être établie par la suite lors de l'analyse des données.

3.5. Analyse des données

Les données recueillies par le prétest et le post-test ont fait l'objet d'une analyse statistique, tandis que les verbatims des entrevues ont fait l'objet d'une analyse de contenu; nous présentons ci-dessous le détail de chacune de celles-ci.

3.5.1. Analyse du prétest et du post-test

Les données obtenues au prétest et au post-test ont été analysées par une même grille (voir appendice D) par les codeurs pour obtenir un pourcentage pour chaque production écrite codifiée. Les résultats initiaux ont ensuite été comparés à ceux obtenus en fin d'expérimentation afin d'évaluer si les élèves ont progressé. Les deux évaluateurs se sont servis de la grille de codification du conte élaborée spécialement pour cette étude; la grille a été préalablement validée lors du pilote. Le tableau 3.4 explicite les cinq critères évalués.

Tableau 3.4

Critères utilisés pour codifier les productions écrites

Critère	Définition de l'objectif visé
Éléments intertextuels	Utilisation qui démontre une excellente appropriation des éléments intertextuels
Originalité	Personnalisation forte et marquée du conte
Éléments merveilleux	Utilisation qui démontre une excellente appropriation des éléments merveilleux
Organisation stratégique	Structuration d'une intrigue de façon à ce que le destinataire en suive aisément le déroulement, respect du schéma narratif ET développement pertinent d'un ou des personnages
Continuité et progression	Utilisation de substituts variés et appropriés (continuité) ET établissement de liens étroits et appropriés entre les phrases et les idées (progression)

La grille du MÉQ du programme de 1995 (voir appendice E) sur le conte ne permettait pas de refléter les éléments mis de l'avant par la réécriture comme l'intertextualité et l'originalité, d'où le besoin d'en bâtir une nouvelle pour notre recherche qui accordait une place à ces critères. Les critères de cohérence textuelle quatre et cinq sont les mêmes que ceux évalués par le MÉLS (2013) dans le nouveau programme : organisation stratégique ainsi que continuité et progression. Enfin, pour tenir compte du genre de texte, un critère propre à ce dernier, les éléments merveilleux, a été intégré.

La grille a été construite de façon à ce que chaque critère vaille 20 % de la note finale, aucun n'ayant un poids disproportionné. C'est une grille critériée qui présente une échelle qualitative ensuite chiffrée (voir le tableau 3.5). Par exemple, peu importe le critère considéré, un élève manifestant une compétence marquée (cote A) se voit attribuer la note 5, ensuite pondérée (multipliée par 4), ce qui lui donne une note de 20 sur 20 pour ce critère. La note minimale accordée est 4 sur 20 (cote E = 1 point multiplié par 4 ou pondéré). Ce type de codification suit le modèle des nouvelles grilles de correction produites par le MÉLS au secteur des adultes (2013)⁵.

⁵À la demande du centre de formation, il fallait employer une grille qui ne s'éloignait pas trop des pratiques d'évaluation actuelles.

Tableau 3.5
Cotes employées dans la grille de codification

Cotes	A	B	C	D	E
Descriptions	Manifestation d'une compétence marquée	Manifestation d'une compétence assurée	Manifestation d'une compétence acceptable	Manifestation d'une compétence peu développée	Manifestation d'une compétence très peu développée
Notes non pondérées	5	4	3	2	1

Afin de comparer les résultats des élèves au pré et au post-test, nous avons choisi d'utiliser deux mesures statistiques. D'abord, nous avons fait les moyennes des tests. Les moyennes – exprimant ce que serait chacune des données si elles étaient identiques – sont un premier indicateur de la comparabilité des deux tests. Ensuite, nous avons regardé les écarts-types. Mesure de l'éparpillement des données, l'écart-type est complémentaire à la moyenne. Deux moyennes identiques peuvent avoir des écarts-types bien différents, d'où l'utilité de cette mesure. Elle permet de voir s'il s'agit de groupes homogènes ou non. *De facto*, nous savons déjà que notre échantillon est trop réduit pour qu'une généralisation soit possible et toute autre mesure statistique ne se serait pas révélée pertinente.

3.5.2. Analyse des verbatims des entrevues

Les entrevues enregistrées (audio) ont d'abord fait l'objet d'une transcription. Ce sont les verbatims qui ont fait l'objet d'une analyse qualitative, plus précisément une étude de contenu à partir d'unités de sens (L'Écuyer, 1990), et ce, en trois temps. Ainsi, lors du premier codage, un code peut revenir plus d'une fois dans une même question ou

une même entrevue et une unité de sens peut se voir attribuer plus d'un code (voir l'exemple dans le tableau 3.6). Cette approche méthodologique, l'étude de contenu, est aussi celle employée par Tauveron et Sève (2005) pour déceler les propos des élèves qui révèlent un projet d'auteur conscient. Selon ces chercheurs, il faut, pour ce faire, que l'élève « affirme ses intentions d'écriture et se montre capable de les expliciter » (Tauveron et Sève, 2005, p. 141). Nous avons donc adopté cette méthode. En arts, Lemonchois (2003) s'est aussi servi des propos des créateurs pour cerner leur processus de création, tout en accordant une place importante à l'apprentissage grâce à d'autres œuvres et à l'exposition au public (la réception).

Tableau 3.6
Exemple de codification d'une unité de sens

Élève	Question	Unité de sens	Codes donnés	Signification des codes
5	4	Mais quand je commençais à écrire, je savais que si j'écrivais ça, ça pourrait faire allusion à certaines histoires ou si j'écris telle chose, ça va faire relation à certains autres contes et tout ça.	CCC CON INA	Intertextualité : Connaissance commune sur le conte Intertextualité : Conte Intention consciente d'auteur (intention artistique)

Notre liste de codes a été créée d'abord par notre cadre théorique et par les réponses anticipées pour chaque question de l'entrevue. Ensuite, des codes ont émergé de la phase du pilote. L'appendice F présente la première grille de codes, tandis que l'appendice G présente la liste de codes définitive. Les trois premiers codes sont : Intention consciente d'auteur ou intention artistique (INA), Balbutiements de projet

d'auteur (BPA) et Absence de projet d'auteur (ABS). Ces trois codes priment dans l'analyse, car ils reflètent le profil de l'élève en matière de projet d'auteur, point central de notre deuxième question de recherche. Nous avons codé une première fois les verbatims par cette grille (voir les tableaux 3.7, 3.8, 3.9 et 3.10). Toutefois, nous expliquerons plus tard l'apport crucial des codes Conscience des choix opérés (CCO) et Conscience de l'effet désiré sur le lecteur (réception esthétique) et lecteur modèle anticipé et considéré (LMA). Dans le deuxième temps du codage, nous avons réalisé un codage plus fin pour déterminer la présence ou l'absence de projet d'auteur – notre deuxième objectif de recherche - chez nos participants en regroupant les codes employés en fonction des deux indicateurs de Tauveron et Sève (2005) déjà présentés dans le cadre théorique. Le tableau 3.7 illustre ce tri des données provenant des entrevues pour le premier indicateur : Choix d'auteur.

Tableau 3.7

Classification des codes en fonction du 1^{er} indicateur : Choix d'auteur (Tauveron et Sève, 2005)

Indicateur	Définition et abréviation des codes
Indicateur 1 : Choix d'auteur	Intention consciente d'auteur (intention artistique) (INA)
	Conscience des choix opérés (CCO)
	Conscience des difficultés rencontrées (CDR)
	Consigne vague (VAG)
	Limité par le nombre de mots / peur des fautes (MOT)
	Difficulté à trouver une idée / manque inspiration (INS)
	Conscience de l'évaluation (EVA)
	Pas de difficulté rencontrée (0DIF)
	Balbutiements de projet d'auteur (BPA)
	Affirmation de base concernant le projet d'auteur (en dehors de notre perception) : oui (OUI)
	Affirmation de base concernant le projet d'auteur (en dehors de notre perception) : je ne sais pas (nuancé) (NSP)
	Parle de son texte au je (JE)
	Conscience de la contrainte du temps / limite à l'expression (TEM)
	Parle d'habitudes d'écriture dérogées (HABD)
	Parle d'habitudes d'écriture ou d'habitudes d'écriture maintenues (HABM)
	Banque de personnages (BAN)
	Écriture psychologique/ psychologie des personnages (PSY)
	Avoir beaucoup d'imagination, d'idées (IMA)
	Met des descriptions (DES)
	Paresseux (PAR)
	Conservatrice (COE)
	Amour de l'écriture (AMO)
	Apprécie plus le fantastique (FAN)
	Écriture libératrice (LIB)
	Fait des liens intertextuels pour expliquer sa façon d'écrire / comparaisons avec d'autres auteurs ou textes (ECRI)
	Écrire des histoires en accord avec mes valeurs (VAL)
	Travail sur la langue (LAN)
	Travail sur le vocabulaire (VOC)
	Travail sur les idées (IDE)
	Travail sur la structure du texte (STRU)
	Travail sur la cohérence (COH)
	Travail sur les éléments magiques/merveilleux (MERV)
	Travail en fonction des commentaires de l'enseignante (ENS)
	Volonté de ne pas plagier (PLAG)

Ainsi, il est plus facile d'établir la présence ou l'absence d'un projet d'auteur. En effet, Tauveron et Sève (2005) considèrent que l'énonciation d'un choix dans son texte par l'élève relève du projet d'auteur. Ce choix n'a pas à être justifié pour que l'indicateur soit présent, mais il gagne bien évidemment à l'être, surtout si la réception fait partie des considérations déclarées. En accord avec la définition de la posture d'auteur donnée préalablement dans le cadre théorique, ce premier indicateur raffine notre quête d'éléments dans les entrevues. Dans notre codification, une démonstration de cet indicateur nécessiterait au minimum le code Conscience des choix opérés (CCO).

Le tableau 3.8 illustre les codes regroupés sous le deuxième indicateur de Tauveron et Sève (2005) : Jeu avec le lecteur.

Tableau 3.8

Classification des codes en fonction du 2^e indicateur : Jeu avec le lecteur (Tauveron et Sève, 2005)

Indicateur	Définition et abréviation des codes
Indicateur 2 : Jeu avec le lecteur	Conscience de l'effet désiré sur le lecteur (réception esthétique)/Lecteur modèle anticipé et considéré (LMA)
	Intertextualité : Conte spécifique (CON)
	Intertextualité : Connaissance commune sur le conte (CCC)
	Intertextualité : Autres genres de textes (ATT)
	Intertextualité : Cinéma (CIN)
	Intertextualité : Émission de télévision (ETV)
	Intertextualité : Chanson (CHAN)
	Intertextualité : Dictionnaire (DIC)
	Phrase (PHR)
	Intertextualité qui aide en cas de problème/blocage (BLOC)
	Inspiration divine/révélation (REV)
	Aucun texte/mon imagination (AUC)
	Fait vécu (FAIT)
	S'inspirer d'une personne connue comme un fils ou une conjointe (PERSO)

En ce qui a trait au deuxième indicateur, il est tout à fait en lien avec notre dispositif et ses intentions; il s'agit de la recherche de jeux intertextuels avec le lecteur qui impliquent un désir de communiquer avec ce dernier (Tauveron et Sève, 2005). Nous ne nous targuons pas d'avoir codé nos entrevues de façon si fine que chaque code lié

à la présence d'une trace d'intertextualité relevée sous-entend aussi une intention explicite liée au lecteur. Toutefois, nous avons clairement établi la source de chaque trace intertextuelle, soit le conte (CON), une connaissance commune sur le conte comme la phrase « Ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants. » (CCC), une chanson (CHAN), le cinéma (CIN), la télévision (ETV), un autre genre de texte (ATT), etc. Étant donné qu'il s'agit d'une entrevue, et non pas d'une analyse du texte unidirectionnelle faite par l'enseignant, il est clair que les emplois intertextuels mentionnés représentent des choix conscients de l'élève-auteur : c'est lui qui les souligne. Outre les liens intertextuels, un code doit absolument être présent pour que le deuxième indicateur soit codé : Conscience de l'effet désiré sur le lecteur (réception esthétique) et lecteur modèle anticipé et considéré (LMA).

Dans le tableau 3.9, nous illustrons les codes propres à l'absence de projet d'auteur.

Tableau 3.9

Classification des codes en fonction de l'absence de projet d'auteur

Indicateur	Définition et abréviation des codes
Absence de projet d'auteur	Écrire pour répondre à la consigne (ERC)
	Aucun recul par rapport à son processus d'écriture (ARE)
	Aucun lecteur envisagé (ALE)
	Affirmation de base concernant le projet d'auteur (en dehors de notre perception) : non (NON)
	Parle de son texte au il (IL)
	Résume seulement (RES)

Toutefois, pour être considéré comme n'ayant pas de projet d'auteur (3^e catégorie), il faut que le participant ne se classe dans aucun indicateur. Bref, les codes CCO et LMA doivent être tous les deux absents dans l'ensemble des unités codées de l'entrevue. La présence d'un code relevant de l'absence de projet d'auteur, comme Écrire pour répondre à la consigne (ERC), ne suffit pas. De cette façon, nous pouvons établir la présence ou l'absence d'un projet d'auteur. Un élève qui ne se classerait que dans un des deux indicateurs serait considéré comme ayant un balbutiement de projet d'auteur. D'autres codes ont permis d'obtenir des renseignements sur nos scripteurs, sans que ces informations ne se rapportent directement à nos questions de recherche (voir le tableau 3.10).

Tableau 3.10

Autres codes employés, mais ne se rapportant pas aux indicateurs

Autres codes non classifiés en fonction des indicateurs
A pensé à son texte avant d'arriver à l'examen (AVA)
Aime la façon non traditionnelle d'apprendre, en lisant, par le conte (FNT)
Difficulté à s'adapter ou désir d'un cours plus traditionnel : exercices, prétests, encadrement plus serré... (TRAD)
Identification au personnage (IDP)
Écriture en jet (JET)
Aucune relecture (REL0)
Une relecture (REL1)
Deux relectures ou plus (REL2)

Lors de la dernière et troisième étape du codage, nous avons croisé l'analyse des verbatims (en fonction des deux autres temps préalables de codage) pour voir si le tout concorde avec une analyse des productions écrites du post-test. Dans le chapitre IV, nous illustrons nos propos par des extraits de textes des participants. Tauveron et Sève (2005) ainsi que Crinon (2006) ont employé cette méthode d'analyse des rédactions des élèves pour mieux cerner leurs habiletés et attitudes de scripteurs. Puis, nous avons raffiné notre description des élèves en nous servant de ces autres codes non classifiés.

3.5.3. Fiabilité et évaluateurs

Toutes les données recueillies ont fait l'objet d'un codage et d'un contre-codage. Tout d'abord, le pilote a servi à valider tout notre processus une première fois et à apporter des modifications. Pour assurer une certaine fiabilité entre les évaluateurs, des normes ont été établies. En effet, la chercheuse et une autre étudiante à la maîtrise en didactique des langues ont codé toutes les productions écrites avec la grille créée à cette fin. En cas de différence entre les deux notes attribuées de plus de 5 %, un troisième évaluateur – la directrice du présent mémoire – aurait été appelé à trancher entre les deux notes données. Toutefois, le taux d'accord interjuge s'est révélé très élevé et une différence de moins de 4 % a été notée pour l'ensemble des productions écrites. En ce qui concerne l'analyse des verbatims des entrevues, un accord interjuge de 88.43 % a été atteint.

3.6. Considérations éthiques

Notre recherche respecte les règles d'éthique de la recherche avec des humains : le devis de recherche a été soumis au Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation et a été approuvé par ce dernier. Le CERPÉ a octroyé un certificat éthique (voir l'appendice H). Un formulaire de consentement éclairé pour les élèves et un autre pour les parents des jeunes de moins de 18 ans ont été élaborés. Le but de l'étude a été expliqué de façon générale pour ne pas causer un biais (ex. : Je veux savoir ce que vous avez appris tout au long de nos cours sur le conte). Nous évitons ainsi l'effet Hawthorne, qui serait enclenché par la conscience des buts précis de l'étude et du chercheur entraînant une modification des comportements (Ouellet, 2007). Nous avons prévu que les élèves qui refusent de participer se verraient tout

simplement exclure de l'échantillon et leur retour oral sur la tâche avec l'enseignant ne serait pas enregistré avec l'enregistreuse numérique, mais la situation ne s'est pas présentée. Les données ont été conservées uniquement sur l'ordinateur de la chercheuse. Les noms ont été remplacés par des numéros (d1 pour le premier élève du dispositif, d2...). Toutes ces mesures ont été présentées à la direction d'école afin de la rassurer sur la confidentialité des renseignements concernant ses élèves.

3.7. Limites de la recherche

Plusieurs limites sont à noter dans notre recherche. D'abord, dans le cadre des ateliers, les élèves peuvent avoir laissé la désirabilité les affecter. Il est reconnu que les élèves peuvent modifier leur comportement en présence d'un chercheur, en voulant lui plaire comme à son enseignant régulier, double rôle assumé ici (Mackey et Gass, 2008; Ouellet, 2007). Ensuite, le chercheur lui-même peut avoir un impact sur les résultats ou sur leur analyse (effet de subjectivité, effet de halo et effet Rosenthal), voulant naturellement que sa recherche mène à des résultats probants. Cet effet a été contrecarré par la présence d'un deuxième évaluateur pour contre coder les données récoltées, et d'un troisième en cas de désaccord.

Par ailleurs, il n'a pas été possible d'obtenir un groupe témoin, car le projet de l'atelier s'est mis en place rapidement pour respecter les restrictions de la maquette horaire du centre et aucun enseignant n'a accepté entre temps de mettre sa classe à notre disposition. Nous avons donc dû modifier notre protocole de recherche, notamment en ce qui concerne l'analyse des données (pas de groupe témoin). Nous ne sommes donc pas en mesure de juger de l'efficacité réelle de notre dispositif; nous élaborerons ce point important au chapitre V. De plus, nous avons un faible nombre

de participants, tel que mentionné précédemment. Cette perte de participants représente un biais certain que nous avons tenté de limiter au maximum. Nous ne sommes donc pas en mesure de généraliser nos résultats et les effets possibles du dispositif didactique sur les élèves demeurent, somme toute, relatifs. Enfin, la phase expérimentale du dispositif de Sorin n'ayant jamais eu lieu, notre dispositif inspiré de celui de Sorin (2005) a été testé pour la première fois. Néanmoins, afin d'accroître la fiabilité de notre dispositif, plusieurs mesures ont été prises : tous les instruments et grilles ont été pilotés, puis la fiabilité entre les évaluateurs a été bien encadrée.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS

Dans la section précédente, nous avons explicité la démarche méthodologique que nous avons suivie dans l'intention de répondre à nos deux objectifs de recherche. Dans ce chapitre, nous décrivons les résultats que nous avons obtenus en nous basant sur ces deux objectifs. Les voici :

- 1)) Vérifier l'efficacité d'un dispositif didactique alliant lecture littéraire et réécriture sur les productions écrites des élèves raccrocheurs, population peu étudiée.
- 2) Vérifier si notre dispositif didactique favorise une posture d'auteur chez ces mêmes élèves.

4.1. Effet du dispositif didactique sur les productions écrites des élèves raccrocheurs

Pour établir l'efficacité de notre dispositif auprès de notre population cible, nous avons comparé les résultats obtenus au prétest et au post-test, et ce, pour chaque critère de la grille utilisée (voir appendice D).

4.1.1. Les résultats au prétest

Sept participants ont réalisé les deux tests. Le tableau 4.1 présente les résultats qu'ils ont obtenus au prétest pour l'ensemble de nos cinq critères ainsi que la cote finale une fois les cinq cotes additionnées, c'est-à-dire Éléments intertextuels, Originalité, Éléments merveilleux, Organisation stratégique et Continuité et progression.

Tableau 4.1

Résultats obtenus au prétest

Critères (5 x 20 pts)	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7
	Pré	Pré	Pré	Pré	Pré	Pré	Pré
Éléments intertextuels	4	12	20	20	20	20	8
Originalité	16	20	20	20	20	20	16
Éléments merveilleux	20	4	20	20	20	20	16
Organisation stratégique	20	16	16	20	12	12	16
Continuité et progression	16	20	20	16	8	12	12
Note finale (%)	76	72	96	96	80	84	68

Le premier critère de la grille que nous avons employée touche à l'intertextualité, concept important de notre dispositif : ce sont les éléments intertextuels qui sont évalués. Dans le tableau 4.2, nous présentons les résultats obtenus pour ce critère lors du prétest pour chaque participant.

Tableau 4.2

Résultats obtenus au prétest pour le premier critère : Éléments intertextuels

Participants	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7
Éléments intertextuels (Résultat sur 20)	4	12	20	20	20	20	8

Dès le début de la mise en place du dispositif, quatre élèves avaient la plus haute note possible pour le critère portant sur les usages intertextuels. Un élève avait un résultat de 12 sur 20 et deux avaient respectivement 4 et 8 sur 20. Pour illustrer ces chiffres, examinons l'extrait suivant tiré de la fin du texte réalisé au prétest par l'élève 1 :

— Non, pitié, ne me tuez pas. Je n'avais pas l'intention de tuer la princesse; j'étais juste venu la regarder, je l'aime et je ne suis nullement comme mes frères.

Et heureusement pour lui, la princesse le trouvait à son gout.

Et c'est ainsi que le capitaine eut le dernier frère... en le mariant à la princesse.

Le seul recours à l'intertextualité autre que matricielle (Crinon, 2006; Riffaterre, 1984), ou au genre de texte, de cet élève se retrouve dans cet extrait. Il fait un usage original du traditionnel mariage entre les héros à la fin. Très peu de traces intertextuelles sont donc présentes dans son texte, d'où son résultat de 4 sur 20. Il en

va de même avec l'élève 7. Pour sa part, l'élève 2 a tout de même centré son texte sur un personnage dénotant un emploi intertextuel, le Père Noël. Cela explique que son résultat témoigne d'une manifestation acceptable de la compétence intertextuelle (12 sur 20). Globalement, pour ces trois élèves, des lacunes relatives au premier critère existent : les emplois intertextuels sont surtout matriciels (élèves 1 et 7) et ne sont pas assez variés ou trop répétitifs (élève 2). Outre ces lacunes, de nombreux usages ont été faits avec doigté. En voici un provenant du texte de l'élève 3 :

— Cette garce a mangé tout le porridge de mon fils, elle a cassé sa chaise, laissé une poignée de ses cheveux sur celle de ma femme et, pour finir, elle a foutu le bordel dans mon lit. Sans oublier qu'elle a pissé dans mon lit cette incontinente! Je veux la retrouver et vite.

Il s'agit de la seule référence au conte *Boucle d'or* dans ce texte, mais bien qu'elle soit inusitée, elle s'insère bien dans ce texte cinglant.

L'originalité est le second critère de la grille. Le tableau 4.3 présente les résultats de chaque participant pour ce critère au prétest.

Tableau 4.3

Résultats obtenus au prétest pour le deuxième critère : Originalité

Participants	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7
Originalité (Résultat sur 20)	16	20	20	20	20	20	16

Ce critère était bien maîtrisé par l'ensemble des participants avant la mise en place du dispositif. Pour deux élèves, il y a toujours place à amélioration en termes de note obtenue; ils avaient 16 sur 20. Leur style (Barthes, 1953 et 1972) n'était pas encore suffisamment peaufiné. Dans l'extrait de l'élève 1 utilisé précédemment, nous avons entrevu le style particulier de cet élève, employant une certaine touche d'humour grâce à sa phrase « Et heureusement pour lui, la princesse le trouvait à son gout ». Son texte était personnalisé au début et à la fin de l'histoire, mais il manquait parfois cette touche personnelle dans le déroulement, ce qui était aussi vrai pour l'élève 7.

Pour ce qui est des éléments merveilleux, le troisième critère de la grille, le tableau 4.4 illustre les résultats obtenus au prétest.

Tableau 4.4

Résultats obtenus au prétest pour le troisième critère : Éléments merveilleux

Participants	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7
Éléments merveilleux (Résultat sur 20)	20	4	20	20	20	20	16

Les élèves maîtrisaient presque tous, à l'exception de l'élève 2 ayant obtenu une note de 4 sur 20, les éléments propres au genre qu'est le conte merveilleux avant de commencer l'atelier – tel que nous le souhaitions en choisissant ce genre de texte pour notre dispositif. L'élève 2 a écrit une histoire expliquant pourquoi le Père Noël n'existe pas à un enfant. Bien que cette histoire soit racontée de main de maître (personnalisée et très cohérente), elle ne cadre aucunement avec le genre merveilleux : il n'y a aucune magie et elle est très réaliste. Pour ce qui est de l'élève 7, son texte touche beaucoup à la mythologie et est plutôt à la limite du fantastique avec une aura de trouble ou de doute persistant s'éloignant du merveilleux. Tout de même, de nombreux éléments merveilleux sont intégrés au récit, expliquant son résultat de 16 sur 20 : montagne sacrée, dieux vengeurs qui déploient les forces naturelles, demi-dieu et répétitions. À l'instar des autres élèves ayant obtenu un résultat de 20 sur 20, l'élève 4 a écrit un conte merveilleux intégrant de nombreux éléments propres à ce genre tout au long de son récit : sa réécriture de l'histoire des *Trois Petits Cochons* suit l'ordre des événements de cet hypotexte, mais le récit est campé dans « une forêt enchantée » tropicale et les protagonistes sont de petits singes devant contrecarrer les plans d'une princesse maléfique.

Les deux derniers critères se rapportent à la cohérence textuelle. L'organisation stratégique vient d'abord sur la grille. Les résultats obtenus pour ce critère par les sept participants sont organisés dans le tableau 4.5.

Tableau 4.5

Résultats obtenus au prétest pour le quatrième critère : Organisation stratégique

Participants	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7
Organisation stratégique (Résultat sur 20)	20	16	16	20	12	12	16

La majorité des élèves a écrit un texte suffisamment cohérent par rapport aux attentes fixées par la grille. Deux élèves obtiennent une note de 12, trois une note de 16 et deux 20. Certains aspects narratifs sont absents ou déficients : plusieurs ont trop peu développé leurs personnages et certains événements s'ancrent mal dans le récit et la magie ne suffit pas à les expliquer. L'élève 5 est celui qui a écrit le récit le plus difficile à suivre. En voici un extrait :

Il était une fois, dans un pays lointain, une forêt épaisse cachait une petite maison, la fumée qui sortait de leur cheminée réchauffa l'obscur et humide nuit de ce mystérieux endroit. À l'intérieur, une vieille dame tricota des bas et sa petite fille, Aqua, cuisina une délicieuse soupe à l'ognon. Ses longs cheveux bruns s'emmêlaient et ouvraient ses grands yeux verts. Un jour comme d'habitude, la fille sortit chercher des framboises, car sa grand-mère adorait la tarte aux framboises.

Bien entendu, le statut de langue seconde que le français occupe pour cet élève ne facilite pas la lecture de ce texte, mais certains personnages et certains événements auraient eu besoin d'être davantage développés et d'autres enlevés (son texte contient six pages).

Enfin, le dernier critère s'attarde aux aspects de la continuité et de la progression, propres à la cohérence textuelle. Le tableau 4.6 présente les résultats pour ceux-ci obtenus au prétest par les participants.

Tableau 4.6

Résultats obtenus au prétest pour le cinquième critère : Continuité et progression

Participants	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7
Continuité et progression (Résultat sur 20)	16	20	20	16	8	12	12

L'élève 5 a obtenu la note de 8 sur 20, son texte ne présentant pas une progression et une continuité adéquates. L'extrait de son texte présenté auparavant en faisait déjà montre : certains substituts sont fautifs et les liens entre les idées ne sont pas toujours clairs. Deux autres ont reçu la note 12; deux, 16 et deux, 20. Pour ce qui est de l'élève 6, ce sont surtout les liens qui sont en cause, et ce, au début de son texte :

Il était une fois, un homme qui lisait à sa fille le livre *Alice au pays des merveilles*, Pénélope. Par contre, d'un instant à l'autre, tout dans la pièce se mit à trembler comme si un tremblement de surface se produisait dans la ville de Granby. Le lendemain matin, Pénélope apprit que son père était mort dans l'incident.

Les problèmes de cohérence de cette situation initiale touchent autant aux marqueurs employés (critère 5) qu'à la difficulté de suivre le déroulement de l'histoire (critère 4). C'est aussi le cas de l'élève 7. L'élève 1 a pour sa part mal employé certains marqueurs, sinon son texte est cohérent.

En examinant les moyennes des notes du prétest pour chaque critère, nous notons que les éléments moins maîtrisés par les élèves touchent à la cohérence textuelle (organisation stratégique et continuité et progression) et aux éléments intertextuels; ces moyennes sont mises en évidence dans le tableau 4.7. Certes, certaines lacunes relatives à ces trois critères ont été exemplifiées déjà.

Tableau 4.7

Moyennes et écarts-types des résultats obtenus au prétest pour chaque critère

Critères	Moyennes des notes (sur 20)	Écarts-types
Éléments intertextuels	14.86	6.82
Originalité	18.86	1.95
Éléments merveilleux	17.14	5.98
Organisation stratégique	16	3.27
Continuité et progression	14.86	4.45

Bien que la moyenne du critère intertextuel soit basse (14.86), l'écart-type est élevé (6.82), car quatre participants avaient 20 et trois élèves ont obtenu un faible résultat. Le niveau de maîtrise de la cohérence textuelle est plus uniforme, comme nous le révèlent les écarts-types, à savoir de 3.27 et de 4.45.

4.1.2. Les résultats au post-test

Au post-test, les participants ont eu une performance un peu supérieure, mais avant de comparer le prétest et le post-test, nous présentons les résultats du post-test seulement (voir le tableau 4.8). Les cotes pondérées pour 1) les éléments intertextuels, 2) l'originalité, 3) les éléments merveilleux, 4) l'organisation stratégique et 5) la continuité et la progression ont été compilées pour obtenir un résultat final sur 100.

Tableau 4.8

Résultats obtenus au post-test

Critères (5 x 20 pts)	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7
	Post	Post	Post	Post	Post	Post	Post
Éléments intertextuels	20	16	20	20	20	20	20
Originalité	20	20	20	20	20	20	20
Éléments merveilleux	20	20	20	20	20	16	20
Organisation stratégique	20	16	20	20	16	16	16
Continuité et progression	16	20	20	20	12	16	16
Résultat final (%)	96	92	100	100	88	88	92

D'entrée de jeu, nous pouvons souligner la présence de deux élèves qui ont obtenu un résultat de 100 sur 100, donc présentant une compétence marquée pour chaque critère selon les codeurs.

Le tableau 4.9 présente les résultats obtenus pour le premier critère, à savoir l'intertextualité, lors du post-test.

Tableau 4.9

Résultats obtenus au post-test pour le premier critère : Éléments intertextuels

Participants	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7
Éléments intertextuels (Résultat sur 20)	20	16	20	20	20	20	20

Seul un élève n'a pas obtenu 20 lors du post-test pour le critère 1. En se référant à la description du critère 1 donnée dans la méthodologie, cet état de fait implique que les participants ont presque tous présenté une utilisation qui montre une excellente appropriation des éléments intertextuels. Ce n'est pas tant leur nombre que la richesse de ces emplois qui a été relevée lors de la codification. Par exemple, l'élève 5 utilise des éléments appartenant principalement à deux contes connus :

Cependant, cette nuit n'était pas comme les autres, l'air qui rentrait par la fenêtre et la pleine lune illuminèrent la chambre de Leo, son train commença à bouger doucement. Le petit garçon ouvrit les yeux et observa toutes ses autos qui font la course sur la piste, les locomotives roulent sur les ponts et les rails et sa chambre est devenue une ville en miniature. (1^{er} extrait)

[...]

— Non, je veux continuer comme avant : la nuit ici et le jour chez moi, ajoute Leo.

— C'est possible, mais pour pouvoir retourner chez toi, tu dois, mon petit Leo, déchiffrer le code secret, et c'est seulement toi qui peux le trouver. La première chose est d'utiliser ton imagination et une dernière chose est de savoir exactement dans quel endroit tu aimerais rester, ici à Leoland ou

chez toi avec tes parents. Penses-y Leo et fais ton meilleur choix. (2^e extrait)

Le Petit Soldat de plomb d'Andersen (premier extrait) et *Peter Pan* (deuxième extrait) sont deux hypotextes utilisés à plusieurs reprises dans le récit de cet élève, quoique la première œuvre pourrait aussi être le film *La Petite Marchande d'allumettes* vu en classe qui employait lui-même plusieurs hypotextes. Tout le dilemme ou le conflit intérieur propre à *Peter Pan* et l'acte de choisir de grandir sont repris habilement dans la production de l'élève, autant dans la trame narrative que dans les dialogues.

Les résultats obtenus pour l'originalité au post-test sont organisés dans le tableau 4.10.

Tableau 4.10

Résultats obtenus au post-test pour le deuxième critère : Originalité

Participants	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7
Originalité (Résultat sur 20)	20	20	20	20	20	20	20

Les sept participants ont produit un conte qui était fortement personnalisé ou original (Reuter, 1996; Sorin, 2005), en fonction des manifestations attendues décrites dans la grille. Les résultats le révèlent sans équivoque. Par exemple, l'élève 1 a fait une réécriture complète du conte le *Prince Grenouille*. En voici un court extrait :

La Dame Chenille

Dans un royaume sans roi vivait une dame affreuse ayant l'apparence d'une vieille chenille. Cette dame passait ses journées à marcher à travers le royaume en direction de sa maison, mais le chemin était long et elle était faible et fatiguée; la vieille dame n'y était jamais parvenue.

[...]

Et alors, sans attendre l'approbation de l'homme, elle l'embrassa et puis, soudain, dans un éclat de lumière, la dame chenille se métamorphosa en jolie princesse.

Un élément que les évaluateurs ont trouvé intéressant est l'inversion (Tauveron et Sève, 2005, p. 111) : l'élève 1 a inversé les rôles de la princesse et du prince. Ici, le prince n'est pas grenouille, mais un pauvre généreux qui aidera la vieille dame chenille (qui se métamorphosera ensuite en belle princesse) alors que, dans le conte initial, le prince grenouille était celui qui changeait. Autre élément inusité, le pauvre homme ne change pas vraiment physiquement, malgré le fait que la dame chenille le trouvait repoussant au départ, ses bonnes valeurs reconnues en font un être nouveau aux yeux de la princesse, digne de diriger son royaume. L'élève aurait pu se limiter à changer le Prince Grenouille en Prince Chenille et reprendre la même trame narrative, mais il l'a modifiée plus avant en échangeant les rôles des héros et en intégrant une nouvelle morale. Dans le même ordre d'idées, deux autres participants ont voulu briser certaines associations stéréotypées : l'élève 3 a choisi de faire exploser ses

personnages royaux trop gourmands et l'élève 4 a décidé de raconter l'histoire d'un couple composé de deux princesses.

Le tableau 4.11 illustre l'utilisation des éléments merveilleux lors du post-test.

Tableau 4.11

Résultats obtenus au post-test pour le troisième critère : Éléments merveilleux

Participants	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7
Éléments merveilleux (Résultat sur 20)	20	20	20	20	20	16	20

Tout comme au départ du dispositif, les élèves comprennent bien quels éléments comme les personnages, les types tâches, etc. se retrouvent dans un conte merveilleux. Pour le montrer, prenons l'exemple du texte de l'élève 2 (qui avait obtenu 4 sur 20 pour ce critère au prétest) :

Pour faire plaisir au gamin, Rosabelle accepta sa demande et lui demanda de la regarder dans les yeux en faisant un souhait. Le petit l'écouta et fit son vœu. Un instant plus tard, il la remercia et lui demanda poliment si elle pouvait revenir le lendemain à la même heure, au même endroit. D'un signe de tête, elle dit oui.

[...]

Finalement, le merveilleux couple vit ensemble pour le restant de ses jours et eut beaucoup d'enfants au regard magique.

Outre les personnages typiques comme le couple princier de l'élève 1 mentionné auparavant, d'autres éléments merveilleux sont employés et la magie en est un choisi par tous les participants, dont l'élève 2. Ces phrases de l'élève 7 le montrent bien : « Kaxalis, le petit garçon, avait tous les pouvoirs. Il contrôlait tous les éléments de la Terre ». Également, l'emploi de séquences narratives typiques comme le mariage des héros à la fin du récit, comme l'a fait l'élève 2, est fréquent (élèves 1, 2, 3, 4 et 5). En ce sens, la formule « Ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants » est souvent employée et détournée, comme dans l'extrait de l'élève 2 présenté auparavant.

En ce qui a trait à l'organisation stratégique, les résultats sont présentés dans le tableau 4.12.

Tableau 4.12

Résultats obtenus au post-test pour le quatrième critère : Organisation stratégique

Participants	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7
Organisation stratégique (Résultat sur 20)	20	16	20	20	16	16	16

Tous les élèves ont écrit un texte suffisamment cohérent par rapport aux attentes fixées par la grille, la cote B (16) étant légèrement prévalente sur la cote A (20) ici. Or, certains problèmes présents au prétest subsistent : certains élèves ne développent pas suffisamment leurs personnages (élèves 5 et 7); d'autres ne produisent pas un récit toujours facile à suivre pour le destinataire (élèves 2 et 6). En ce sens, l'élève 6 inclut une phrase à la fin de son texte qui nuit à sa cohérence :

Percy et sa mère vécurent heureux et en santé pendant longtemps dans le même quartier. Et deux années plus tard, Carole décida d'adopter Chuck étant donné que ses parents avaient pris la mort (sic) dans un accident d'avion.

La dernière phrase du texte n'est aucunement en lien avec le reste du déroulement de l'histoire. Les évaluateurs ne comprennent pas la décision de l'auteur de l'inclure; son texte serait plus cohérent sans elle.

Puis, le tableau 4.13 est constitué des notes du dernier critère pour le post-test : la continuité et la progression.

Tableau 4.13

Résultats obtenus au post-test pour le cinquième critère : Continuité et progression

Participants	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7
Continuité et progression (Résultat sur 20)	16	20	20	20	12	16	16

Comme pour le quatrième critère touchant à la cohérence textuelle, les élèves ont tous atteint les objectifs fixés par la grille (cotes A, B et C). Une manifestation acceptable de la compétence à l'étude est donc présente, toujours en fonction de ce que la grille exige. Les lacunes les plus souvent rencontrées dans les textes concernent principalement les substituts et les liens entre les parties du texte (marqueurs ou organisateurs textuels). Voici un exemple de substitut mal employé par l'élève 5 : « La vie chez Les Lamaitre était tranquille, sa maison établie par le grand-père de Leon (l'arrière-grand-père de Leo) était construite pierre par pierre au bord du lac ».

À la lecture du tableau 4.14, à l'aide des moyennes et des écarts-types des résultats du post-test pour chaque critère, certains autres éléments statistiques deviennent visibles.

Tableau 4.14

Moyennes et écarts-types des résultats obtenus au post-test pour chaque critère

Critères	Moyennes des notes (sur 20)	Écarts-types
Éléments intertextuels	19.43	1.51
Originalité	20	0
Éléments merveilleux	19.43	1.51
Organisation stratégique	17.71	2.14
Continuité et progression	17.14	3.02

Au post-test, la cohérence textuelle (critères 4 et 5) est un élément qui se dénote des trois autres critères : les résultats des deux derniers critères sont les plus bas (17.71 et 17.14) et les plus dispersés (2.14 et 3.02).

4.1.3. Comparaison entre les résultats du prétest et du post-test

Analyser les résultats du prétest et du post-test côte à côte révèle certains éléments. Pour ce faire, nous allons confronter les résultats moyens de chaque critère dans le tableau 4.15.

Tableau 4.15

Comparaison des moyennes obtenues pour chaque critère au prétest et au post-test

Critères	Moyennes au prétest	Moyennes au post-test
Éléments intertextuels	14.86	19.43
Originalité	18.86	20
Éléments merveilleux	17.14	19.43
Organisation stratégique	16	17.71
Continuité et progression	14.86	17.14

Une étude approfondie de chaque critère nous révèle que certaines lacunes étaient présentes au départ au prétest, comme nous l'avons démontré auparavant, mais qu'il semble y avoir eu amélioration tel que le montrent les résultats du post-test. Notons principalement la moins forte présence d'éléments intertextuels bien utilisés au prétest qui constituent le premier critère de la grille. En effet, les emplois intertextuels étaient surtout matriciels (Crinon, 2006; Riffaterre, 1984) et pas assez variés au prétest, ce qui n'est plus le cas au post-test. Les élèves font preuve d'une habileté manifeste à employer des éléments appartenant à des hypotextes différents selon les codeurs.

Le deuxième critère analysé est l'originalité. Les résultats au post-test sont légèrement plus élevés qu'au prétest, l'ensemble des participants a obtenu 20 au post-test pour ce critère, avec une augmentation de la moyenne de 1.14. En ce qui concerne l'utilisation des éléments merveilleux, les moyennes ont augmenté au post-test, supposant une meilleure utilisation de ces derniers globalement dans les textes,

mais en réalité c'est principalement l'élève 2 qui a obtenu un bien meilleur résultat au post-test.

Tout comme au prétest, la cohérence textuelle, représentée par les deux derniers critères, demeure une compétence textuelle moins bien maîtrisée que les autres. Nonobstant ces réalités statistiques, les deux derniers critères traitant de la cohérence textuelle se sont aussi vus améliorés au post-test, mais le recours aux substituts et aux organisateurs textuels n'est pas exempt de maladresses chez certains. Certains participants auraient dû développer davantage leurs personnages et éviter les écueils dans le déroulement de l'histoire, facilitant par le fait même la tâche du lecteur. Bref, ce sont sensiblement les mêmes lacunes que celles présentes au prétest pour ce qui est de la cohérence, mais elles sont moins fréquemment rencontrées au post-test.

Notre premier objectif de recherche étant de vérifier l'efficacité d'un dispositif didactique alliant lecture littéraire et réécriture sur les productions écrites des élèves raccrocheurs, ces observations statistiques permettent d'avancer en partie cette efficacité, du moins pour nos participants spécifiques.

4.1.4. Portrait global des compétences scripturales sollicitées lors des tests

Toujours dans une perspective plus globale, le tableau 4.16 dénote que l'ensemble des participants s'est amélioré, ce qu'une simple lecture des moyennes n'aurait pas pu

permettre de détecter. En effet, toutes les notes finales sont plus élevées au post-test que lors du prétest.

Tableau 4.16

Résultats au prétest et au post-test pour chaque participant

Critères (5 x 20 pts)	Élève 1		Élève 2		Élève 3		Élève 4		Élève 5		Élève 6		Élève 7	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
Éléments intertextuels	4	20	12	16	20	20	20	20	20	20	20	20	8	20
Originalité	16	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	16	20
Éléments merveilleux	20	20	4	20	20	20	20	20	20	20	20	16	16	20
Organisation stratégique	20	20	16	16	16	20	20	20	12	16	12	16	16	16
Continuité et progression	16	16	20	20	20	20	16	20	8	12	12	16	12	16
Résultat final (%)	76	96	72	92	96	100	96	100	80	88	84	88	68	92

Pour pousser plus avant ce portrait global, il faut étudier le tableau 4.17.

Tableau 4.17

Moyennes et écarts-types

	Prétest	Post-test
Moyenne	81.71	93.71
Écart-type	11.04	5.09

À postériori, il appert que nos participants ont vu leur note augmenter en moyenne de 12 %, ce qui n'est pas négligeable. Il est vrai que le traitement s'est échelonné sur 9 semaines, dont 7 semaines de cours, et que cela augmente les possibilités de voir un effet positif, le temps aidant. Bien que peu probable, le biais de la maturation demeure toutefois possible. Par ailleurs, les résultats des élèves sont plus homogènes au post-test qu'au prétest, ce que nous révèlent les écarts-types. Un léger effet favorable du dispositif pour les participants est décelable pour certains critères. Cependant, ce n'est pas le cas pour tous les critères pour tous les élèves. En effet, trois participants n'ont vu leur note augmenter que de 4 %. De plus, l'élève 6 a obtenu une note plus faible au post-test qu'au prétest pour les éléments merveilleux, mais c'est le seul dans cette situation, peu importe le critère. Ainsi, de nombreux critères ont été notés de façon semblable au prétest et au post-test pour plusieurs sujets, mais ce sont principalement des critères ayant un résultat de 20 sur 20 au prétest (17 occurrences versus 3 occurrences de 16 sur 20 stables). Dans ces cas-là, nous supposons une absence d'effet du dispositif ou, du moins, une absence de mesure de l'effet sans une analyse comparative plus poussée des textes du prétest et du post-test.

Vérifier les effets du dispositif sur les productions écrites des élèves raccrocheurs à l'éducation des adultes était notre premier objectif; les élèves de notre atelier peu habitués à ce type de méthodes qu'est la réécriture semblent avoir répondu dans une certaine mesure au traitement qu'est notre dispositif, selon les résultats décrits.

4.2. Impact du dispositif didactique sur le développement d'une posture d'auteur

Les données provenant des entrevues ont été codifiées en phases successives, comme nous l'avons mentionné dans la méthodologie. Dans le but de répondre à notre second objectif, qui est de vérifier si notre dispositif didactique favorise une posture d'auteur chez les élèves raccrocheurs, nous avons tout d'abord segmenté les réponses des participants aux entrevues en unités de sens que nous avons codifiées une première fois (voir appendice I pour le dénombrement par participant). Puis, une seconde phase de codage a été réalisée afin de classer ces codes en trois catégories : relevant du premier indicateur de projet d'auteur de Tauveron et Sève (2005), du second ou d'une absence de projet d'auteur. Le tableau 4.18 dénombre les occurrences de chaque code apparu à plusieurs reprises (10 ou plus dans l'ensemble des entrevues) appartenant à l'indicateur 1 (Choix d'auteur), tout en présentant la catégorisation suivie (analyse 1 et 2).

Tableau 4.18

Occurrences des codes fréquents dans les entrevues pour l'indicateur Choix d'auteur

Définition et abréviation des codes pour l'indicateur 1 : choix d'auteur	Nbre
Intention consciente d'auteur (intention artistique) (INA)	26
Conscience des choix opérés (CCO)	33
Conscience des difficultés rencontrées (CDR)	34
Balbutiements de projet d'auteur (BPA)	18
Parle d'habitudes d'écriture dérogées (HABD)	10
Parle d'habitudes d'écriture ou d'habitudes d'écriture maintenues (HABM)	14

Le tableau 4.19 présente pour sa part les occurrences pour les codes moins fréquemment utilisés (moins de 10 occurrences pour tous les participants) pour l'indicateur 1 de Tauveron et Sève (2005).

Tableau 4.19

Occurrences des codes moins fréquents pour l'indicateur Choix d'auteur

Définition et abréviation des codes pour l'indicateur 1 : choix d'auteur	Nbre
Consigne vague (VAG)	3
Limité par le nombre de mots / peur des fautes (MOT)	9
Difficulté à trouver une idée / manque inspiration (INS)	8
Conscience de l'évaluation (EVA)	5
Pas de difficulté rencontrée (ODIF)	1
Affirmation de base concernant le projet d'auteur (en dehors de notre perception) : oui (OUI)	2
Affirmation de base concernant le projet d'auteur (en dehors de notre perception) : je ne sais pas (nuancé) (NSP)	2
Parle de son texte au je (JE)	3
Conscience de la contrainte du temps / limite à l'expression (TEM)	7
Banque de personnages (BAN)	1
Écriture psychologique / psychologie des personnages (PSY)	4
Avoir beaucoup d'imagination, d'idées (IMA)	5
Met des descriptions (DES)	2
Paresseux (PAR)	1
Conservatrice (COE)	2
Amour de l'écriture (AMO)	4
Apprécie plus le fantastique (FAN)	1
Écriture libératrice (LIB)	2
Fait des liens intertextuels pour expliquer sa façon d'écrire / comparaisons avec d'autres auteurs ou textes (ECRI)	5
Écrire des histoires en accord avec mes valeurs (VAL)	1
Travail sur la langue (LAN)	8
Travail sur les idées (IDE)	2
Travail sur la cohérence (COH)	3
Travail sur les éléments magiques / merveilleux (MERV)	7
Travail en fonction des commentaires de l'enseignante (ENS)	2
Volonté de ne pas plagier (PLAG)	4
Travail sur le vocabulaire (VOC)	0
Travail sur la structure du texte (STRU)	0

Le tableau 4.20 fait de même pour le second indicateur, c'est-à-dire le jeu avec le lecteur (Sorin, 2005; Tauveron et Sève, 2005), mais sans séparer les codes par fréquence, puisqu'il y en a moins.

Tableau 4.20

Occurrences des codes dans les entrevues pour l'indicateur Jeu avec le lecteur

Définition et abréviation des codes pour l'indicateur 2 : Jeu avec le lecteur	Nbre
Conscience de l'effet désiré sur le lecteur (réception esthétique)	16
Lecteur modèle anticipé et considéré (LMA)	
Intertextualité : Conte spécifique (CON)	8
Intertextualité : Connaissance commune sur le conte (CCC)	4
Intertextualité : Autres genres de textes (ATT)	4
Intertextualité : Cinéma (CIN)	2
Intertextualité : Émission de télévision (ETV)	0
Intertextualité : Chanson (CHAN)	2
Intertextualité : Dictionnaire (DIC)	1
Phrase (PHR)	2
Intertextualité qui aide en cas de problème / blocage (BLOC)	1
Inspiration divine / révélation (REV)	8
Aucun texte / mon imagination (AUC)	4
Fait vécu (FAIT)	5
S'inspirer d'une personne connue comme un fils ou une conjointe (PERSO)	3

Finalement, le tableau 4.21 présente les occurrences des codes classés dans la catégorie absence de projet d'auteur.

Tableau 4.21

Occurrences des codes liés à l'absence de projet d'auteur

Définition et abréviation des codes liés à l'absence de projet d'auteur	Nbre
Écrire pour répondre à la consigne (ERC)	6
Aucun recul par rapport à son processus d'écriture (ARE)	0
Aucun lecteur envisagé (ALE)	0
Affirmation de base concernant le projet d'auteur (en dehors de notre perception) : non (NON)	3
Parle de son texte au il (IL)	4
Résume seulement (RES)	5

À la lecture des résultats exposés dans les cinq tableaux ci-dessus, nous notons la prédominance des codes INA (26 occurrences), CCO (33 occurrences), CDR (34 occurrences), BPA (18 occurrences), LMA (16 occurrences), HABD (10 occurrences) et HABM (14 occurrences). Ils ont tous 10 occurrences ou plus dans l'ensemble des entrevues. Il semble que plusieurs codes reliés à l'indicateur 1 soient présents en grand nombre de même que celui primordial pour le second indicateur, LMA. Ainsi, de nombreuses traces de projet d'auteur sont relevées dans les entrevues.

Afin de mieux saisir la teneur des propos des participants, nous donnons un exemple pour chaque code ayant été codifié une fois ou plus dans les tableaux 4.22 (Choix d'auteur), 4.23 (Suite 1 Choix d'auteur), 4.24 (Suite 2 Choix d'auteur), 4.25 (Jeu avec le lecteur) et 4.26 (Absence de projet d'auteur). Ainsi, la richesse des réflexions postproduction de certains élèves est plus tangible.

Tableau 4.22

Codes et exemples de propos codés tirés des entrevues pour l'indicateur 1 Choix d'auteur

Définition et abréviation des codes appartenant à l'indicateur 1	Exemple d'unité de sens correspondante
Intention consciente d'auteur (intention artistique) (INA)	J'aime perturber l'auteur (sic), j'aime quand il lit, il fasse « Oh mon Dieu! », qu'il soit choqué ou provoquer quelque chose, pas juste qu'il soit neutre en état quand il quand il le lit. / Oui (je pense à mon lecteur), mais dans lui le but c'était... c'était vraiment enfantin puis merveilleux, pas mélanger conte merveilleux, conte fantastique. (Élève 3, question 7)
Conscience des choix opérés (CCO)	Euh... J'ai choisi d'incorporer un animal qui parle parce que je trouve que ça met facilement un contexte de conte merveilleux. Un animal qui parle, ce n'est pas courant. (Élève 3, question 2)
Conscience des difficultés rencontrées (CDR)	Puis j'ai toujours beaucoup d'idées. J'ai la tête pleine d'idées, bourrée d'idées alors des fois c'est dur de me lancer. J'ai trop d'idées. D'une certaine manière, je suis le genre de personne qui pourrait mettre plein d'idées sur une étagère, mais je ne saurais pas laquelle prendre, mais à un moment donné, je vais la prendre puis je vais rajouter des choses au fur et à mesure. (Élève 2, question 6)
Consigne vague (VAG)	Bien insécurisée (la consigne libre)... je pourrais dire peut-être un peu. (Élève 7, question 5)
Limité par le nombre de mots / peur des fautes (MOT)	Oui, c'était important (le nombre de mots) parce que je veux quand... il ne faut pas que ce soit trop long, faut pas que ce soit trop court. (Élève 1, question 2)
Difficulté à trouver une idée / manque inspiration (INS)	Là, comme je te dis, je n'avais pas vraiment d'idée quand je suis venue fait que c'est un petit peu plus difficile de dire. (Élève 7, question 5)
Conscience de l'évaluation (EVA)	Je vais en mettre une facile à écrire, qu'il n'y ait pas beaucoup d'erreurs, que j'aie une bonne note. (Élève 2, question 7)
Pas de difficulté rencontrée (0DIF)	Non, (rien de difficile). (Élève 2, question 5)
Balbutiements de projet d'auteur (BPA)	Bien je me suis déjà dans ma tête en partant ... le plan était déjà fait, qu'est-ce qui va arriver. Fait que j'ai écrit comme que je pensais. (Élève 4, question 2)
Affirmation de base concernant le projet d'auteur (en dehors de notre perception) : oui (OUI)	Oui, j'ai toujours une intention artistique en commençant. (Élève 2, question 7)
Affirmation de base concernant le projet d'auteur (en dehors de notre perception) : je ne sais pas (nuancé) (NSP)	Bien un peu. (Élève 4, question 7)

Tableau 4.23

Codes et exemples de propos codés tirés des entrevues pour l'indicateur 1 Choix d'auteur – Suite 1

Définition et abréviation des codes appartenant à l'indicateur 1 (suite 1)	Exemple d'unité de sens correspondante (suite 1)
Parle de son texte au je (JE)	Mon texte... euh... Je n'ai pas eu grand inspiration, je dirais. (Élève 2, question 1)
Conscience du temps (TEM)	Je voulais juste faire ça... euh... rapidement. Oui. (Élève 2, question 1)
Parle d'habitudes d'écriture dérogées (HABD)	Non (pas de projet d'auteur), parce que moi d'habitude j'écris surtout des affaires de princesses, mais là, c'est vraiment le changement. J'avais le gout de faire autre chose, voir qu'est-ce que ça donnerait. Oui (je suis satisfaite du résultat). (Élève 6, question 7)
Parle d'habitudes d'écriture ou d'habitudes d'écriture maintenues (HABM)	D'ailleurs, c'est... je pense que c'est ça que j'ai un peu fait (comme d'habitude : raccourcir l'histoire). À la fin, j'avais beaucoup de texte à écrire et finalement je me suis dit je vais raccourcir ça, ça va être plus... Oui (j'ai coupé une partie), si on peut dire. Ah, il y avait... il était supposé d'avoir des... des obstacles, mais je ne trouvais pas que c'était assez intéressant. Je trouvais qu'on s'éloignait du sujet. (Élève 1, question 6)
Banque de personnages (BAN)	Mes idées, je les trouve par personnage. En fait, dans ma tête, j'ai une banque de 50 personnages de faite. Ensuite, quand je fais une histoire, je vais piger dedans et je fais juste la continuité de ce que le personnage aurait pu vivre s'il avait eu une autre vie, mais j'ai une banque de 50 personnages environ déjà pré... prémontrée dans mon petit cerveau. En fait, je monte par personnage et pas par histoire. Elle s'appelle Clémentine (dans cette rédaction). C'est une... une Russe. Voilà! J'ai juste repris le personnage et je l'ai mis, mais comme on n'a pas beaucoup de caractéristiques, c'était plus facile (de le réintégrer). (Élève 3, question 7)
Écriture psychologique (PSY)	J'aime la psychologie. Donc quand je vais écrire, c'est sûr que je vais aller dans un sujet profond. (Élève 2, question 6)
Avoir beaucoup d'imagination (IMA)	Oui, j'ai la tête bourrée. Je suis une scripteuse à la tête bourrée! (Élève 2, question 6)
Met des descriptions (DES)	Quand j'écris, je suis quelqu'un qui met beaucoup de descriptions. (Élève 3, question 7)
Paresseux (PAR)	Paresseux... ça se peut-tu, ça? C'est que des fois j'ai une super bonne idée, mais à un moment donné je me dis : « Ah... ça ne me tente plus ou je veux vraiment finir l'histoire ». Mais, c'est ça. Parce que des fois je ... mon idée elle peut... bien pour moi là... c'est extraordinaire comme idée puis à la fin je le finis le plus vite possible puis... (Élève 1, question 6)
Conservatrice (COE)	... mais en même temps je suis comme conservatrice fait que quand j'écris des choses... (Élève 7, question 6)
Amour de l'écriture (AMO)	Parce que moi, j'aime cela écrire... euh... par moi-même des histoires inventées. (Élève 6, question 5)

Tableau 4.24

Codes et exemples de propos codés tirés des entrevues pour l'indicateur 1 Choix d'auteur – Suite 2

Définition et abréviation des codes appartenant à l'indicateur 1 (suite 2)	Exemple d'unité de sens correspondante (suite 2)
Apprécie plus le fantastique (FAN)	... puis j'aime les textes plutôt sanglants, donc plus violents et très fantastiques. (Élève 3, question 6)
Écriture libératrice (LIB)	Oui, souvent. J'écirais, j'écrivais plus avant, mais... Des fois, j'écris ce que je pense, ça me libère. C'est ma façon de me libérer dans le fond écrire. (Élève 4, question 6)
Fait des liens intertextuels pour expliquer sa façon d'écrire / comparaisons avec d'autres auteurs ou textes (ECRI)	Comme un petit peu Harry Potter le premier puis le deuxième était un peu plus court, un peu moins de contenu puis après cela le troisième un petit peu plus large. C'est dans le principe, je pense. Dans ma tête, il y en a déjà (des suites). J'ai déjà la fin d'écrite. (Élève 7, question 7)
Écrire des histoires en accord avec mes valeurs (VAL)	Fait que, en même temps, je suis capable d'écrire, mais je pense que si je n'écris pas quelque chose que je pense vraiment, que je vais transposer dans ma vie personnelle, si je ne l'écris pas comme cela, je vais comme revenir dessus au contraire. Non (je ne pourrais pas écrire un conte avec une morale à laquelle je n'adhère pas). (Élève 7, question 6)
Travail sur la langue (LAN)	Parce que, quelques fois, il y a des fautes. (Élève 6, question 3)
Travail sur les idées (IDE)	(Je me suis concentrée sur) le contenu puis si... si les phrases se disaient aussi. (Élève 6, question 3)
Travail sur la cohérence (COH)	Les choses c'est que j'essayais d'écrire le mieux, le plus cohérent. (Élève 5, question 3)
Travail sur les éléments magiques/merveilleux (MERV)	Dans la mythologie un petit peu... Hum... avec des fées, des sorcières, une montagne sacrée puis euh... une histoire d'amour, comme le début de la fin. (Élève 7, question 1)
Travail en fonction des commentaires de l'enseignante (ENS)	Bien je sais que j'ai rajouté un petit peu plus d'éléments magiques vu que tu m'avais parlé mettons du merveilleux et que dans le premier j'avais moins été là-dedans. (Élève 7, question 2)
Volonté de ne pas plagier (PLAG)	Ça fait relation à ça, mais j'essayais de ne pas faire comme copier. Tu comprends? À ma façon. (Élève 5, question 4)

Les propos des élèves ont été transcrits tels quels. Évidemment, seuls les codes ayant eu au moins une occurrence sont illustrés d'un exemple d'élève. Le tableau 4.25 présente ceux pour l'indicateur 2 de Tauveron et Sève (2005).

Tableau 4.25

Codes et exemples de propos codés tirés des entrevues pour l'indicateur 2 Jeu avec le lecteur

Définition et abréviation des codes appartenant à l'indicateur 2	Exemple d'unité de sens correspondante
Conscience de l'effet désiré sur le lecteur (réception esthétique) / Lecteur modèle anticipé et considéré (LMA)	Après là, en plus je lisais les contes, mais ils étaient comme corrects. Mais maintenant, je le vois plus d'un côté enfant, je vois ce que mon fils... comme il le voit. Je me mets à la place du lecteur. C'est ça. Avant, c'était comme normal. Et... et ce cours m'a aidée à découvrir ça, cette sensation, la sensation de... d'être un enfant. De se mettre dans ses yeux, dans sa tête. (Élève 5, question 5)
Intertextualité : Conte spécifique (CON)	Par exemple, j'écris que lui va au pays, à un pays, ça s'appelle Leoland, c'est un pays de garçons qui vont jouer. Ça fait relation à <i>Peter Pan</i> ou... (Élève 5, question 4)
Intertextualité : Connaissance commune sur le conte (CCC)	Bien j'ai juste pris la fin là : ils vécurent heureux... (Élève 6, question 4)
Intertextualité : Autres genres de textes (ATT)	Aussi de... hum... <i>Somerset</i> . (Élève 4, question 4)
Intertextualité : Cinéma (CIN)	Bien, je me suis, je me suis ap... pris certains événements de certains films. (Le film) <i>Percy Jackson</i> . (J'ai pris) un personnage et un événement aussi. (Élève 6, question 2)
Intertextualité : Chanson (CHAN)	La chanson du Petit Prince qui explose. Donc, c'est ça. C'est une comptine d'enfance qu'on chantait et puis et voilà pourquoi pas. (Élève 3, question 4)
Intertextualité : Dictionnaire (DIC)	Fait que ... puis finalement, c'est en lisant le dictionnaire que j'ai lu le mot chenille, ça a cliqué. C'est ça. (Élève 1, question 2)
Phrase (PHR)	Avec une phrase dans ma tête de faire une histoire là. (Élève 2, question 1)
Intertextualité qui aide en cas de problème / blocage (BLOC)	À la fin, d'écrire comment est-ce qu'elle a été emprisonnée, je n'avais pas assez d'idées. Bien j'ai fait le méchant loup qui l'a capturée. Oui. (Avant,) c'est vraiment juste l'idée qu'elle soit emprisonnée dans la forêt, que l'autre princesse elle l'a libérée avec le chevreuil. (Élève 4, question 5)
Inspiration divine / révélation (REV)	Oui, je me suis inspirée de... c'est venu comme... je, je dis, comme une révélation. (Élève 5, question 4)
Aucun texte / mon imagination (AUC)	Non... non. Ça fait vraiment partie de mon imaginaire, je pense. (Élève 7, question 4)
Fait vécu (FAIT)	Ouf... Bien, j'écris avec ce que j'ai déjà vécu, des événements ou des événements que mes amis ont vécus surtout. (Élève 6, question 6)
S'inspirer d'une personne connue comme un fils ou une conjointe (PERSO)	Mais attends... mon imaginaire, mais par rapport à Montréal, le Mont-Royal, et ma vie par rapport que je viens du Nord et le père de ma fille venait du Sud. C'est peut-être... un lien personnel, plus qu'un lien historique. Ouais, et il y a la montagne entre les deux. Moi, je viens vraiment d'une ville qui est vraiment l'autre côté et lui il vient de la Rive-Sud. Fait que c'est vraiment, ça part plus de là. (Élève 7, quest. 4)

Le tableau 4.26 illustre les propos d'élèves pouvant signifier une absence de projet d'auteur.

Tableau 4.26

Codes et exemples de propos codés tirés des entrevues pour l'absence de projet d'auteur

Définition et abréviation des codes liés à l'absence de projet d'auteur	Exemple d'unité de sens correspondante
Écrire pour répondre à la consigne (ERC)	Pour que les choses soient d'accord à la stipulation...le type de texte, c'est ça. (Élève 5, question 2)
Affirmation de base concernant le projet d'auteur (en dehors de notre perception) : non (NON)	Non, c'est venu pendant que j'écrivais. Bon, ah j'ai dit : « qu'est-ce que je vais faire ? » Ah, je vais passer par une chouette. Qu'est-ce que la chouette a besoin de faire ? (Élève 3, question 7)
Parle de son texte au il (IL)	Mon texte il contient 523 mots. C'est un gros texte que j'ai fait. Euh... (Élève 4, question 1)
Résume seulement (RES)	Eh bien, c'est l'histoire d'un jeune garçon qui vit avec sa mère. Puis en revenant de l'école, il... en revenant de l'école le soir, il va se coucher, mais il sent un... un morceau de carton sous son oreiller puis là il le prend. (Élève 6, question 1)

Il faut se rappeler que la présence des codes liés à l'absence de projet d'auteur n'entraîne pas une classification automatique du participant dans cette catégorie. L'absence des codes CCO et LMA de pair avec la présence de ces codes chez un sujet le ferait. Cependant, aucun de nos participants ne présente ces caractéristiques.

En prenant les résultats individuellement, il est notable que la forte présence des codes CCO et LMA notée plus tôt ne concerne pas tous les participants (voir tableau 4.27). Comme nous l'avons expliqué, les codes CCO et LMA doivent minimalement être présents dans une entrevue pour que le sujet soit considéré comme ayant un projet d'auteur, en fonction des deux indicateurs (Tauveron et Sève, 2005). Ce n'est pas le cas des élèves 4 et 6 qui n'ont pas parlé de leur lecteur modèle (LMA), mais qui ont mentionné des choix qu'ils ont effectués (CCO). Ils sont donc considérés tous les deux, lors de cette étape de la codification, comme présentant un balbutiement de projet d'auteur (BPA). Donc, il y a cinq participants qui affichent les deux indicateurs de projet d'auteur de Tauveron et Sève (2005), à condition de tenir compte du bémol sur le deuxième critère, à savoir que la preuve de l'intention vis-à-vis du lecteur derrière la trace intertextuelle est difficile à avancer avec les questions que nous avons posées dans notre entrevue.

Tableau 4.27

Occurrences des deux principaux codes liés aux indicateurs pour chaque sujet

Indicateurs	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7
Indicateur 1 : mentions du code CCO	5	5	12	2	4	2	3
Indicateur 2 : mentions du code LMA	2	2	5	0	5	0	2

Cependant, la dernière phase de codification s'attardant aux propos de chaque sujet, à l'analyse de son texte, et ce, toujours en ayant en tête les indicateurs de Tauveron et Sève (2005), dresse un portrait un peu différent. L'élève 6 conserve son statut de

BPA, mais le cas de l'élève 4 diffère. Nous modifions notre jugement précédent pour l'élève 4 à la lecture de son conte hors du commun et de sa définition de son projet d'auteur claire et concise. Elle ne parle pas explicitement de son lecteur modèle dans son entrevue, mais c'est probablement sa conjointe, car elle est très consciente de vouloir écrire un conte avec deux princesses au lieu du couple traditionnel et elle s'est grandement inspirée de sa copine. Plusieurs traces intertextuelles de contes et d'autres genres de texte, comme *Le Délire de Somerset*, sont relevées. Elle se classerait donc dans balbutiements de projet d'auteur, mais la lecture de son texte combinée à l'entrevue pourrait laisser croire que l'élève n'a tout simplement pas transmis toute la richesse de son conte (qui a fait l'objet d'une analyse) lors de l'entrevue. À la suite de cette dernière analyse des résultats, six participants ont un projet d'auteur et une seule élève a un balbutiement de projet d'auteur. Au final, il ressort de notre analyse qu'aucun élève ne se qualifiait comme ne présentant pas de projet d'auteur, mais que la profondeur de celui-ci variait d'un participant à l'autre.

Bien que les généralisations ne soient pas possibles, nous pouvons malgré tout affirmer que le dispositif n'a pas empêché la présence d'une posture d'auteur chez tous nos participants, que cette dernière soit pleinement assumée ou en voie de le devenir. Nous développerons l'analyse de ces résultats au chapitre suivant. Les propos de l'élève 5 confèrent d'ailleurs un effet au dispositif :

En plus, je lisais les contes, mais ils étaient comme corrects. Mais maintenant, je le vois plus d'un côté enfant, je vois ce que mon fils... comme il le voit. Je me mets à la place du lecteur. C'est ça. Avant, c'était comme normal. Et ce cours m'a aidée à découvrir ça, cette sensation, la sensation d'être un enfant. De se mettre dans ses yeux, dans sa tête (Élève 5, question 6).

Ce participant a appris à considérer son lecteur modèle au travers du dispositif, critère inhérent à une posture d'auteur (Tauveron et Sève, 2005).

4.3. Des résultats à nuancer

Nous souhaitions tout d'abord vérifier l'efficacité d'un dispositif didactique alliant lecture littéraire et réécriture sur les productions écrites des élèves raccrocheurs. Toutefois, l'absence de groupe témoin et le faible nombre de participants ne permettent pas d'arriver à une conclusion claire. Cela est d'autant plus vrai que les résultats au prétest étaient déjà élevés pour certains critères, ce qui pourrait suggérer que la grille aurait dû être modifiée, malgré le fait qu'elle ait été pilotée. Toutefois, en comparant les résultats de nos participants (bien que peu nombreux) obtenus au prétest et au post-test, nous constatons que ce sont surtout les critères Éléments intertextuels, Organisation stratégique et Continuité et progression qui se sont vus améliorés chez certains. Les autres critères étaient déjà bien maîtrisés en général.

Nous voulions ensuite vérifier si notre dispositif didactique favorise une posture d'auteur chez les élèves raccrocheurs. À l'aide des deux indicateurs de Tauveron et Sève (2005), nous avons pu établir que cinq participants présentaient un projet d'auteur et que deux ne démontraient qu'un balbutiement du projet d'auteur. Toutefois, une analyse plus fine des propos des élèves et de leurs productions écrites permet de dire qu'un de ces deux élèves présentait un projet d'auteur complet. Il n'y pas d'élève qui n'avait aucun projet d'auteur, mais le degré de complexité de celui-ci varie d'un participant à l'autre. Encore une fois, l'absence de groupe témoin (ou une

autre forme de prise de données au début de l'atelier) nous empêche d'affirmer que le dispositif a entraîné ces projets d'auteur, mais il ne les a pas entravés non plus.

CHAPITRE V

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous irons au-delà de la simple description des résultats. À la lumière de notre expérience, nous expliquerons les éléments essentiels à la réussite de la mise en place d'un dispositif didactique comme le nôtre et les écueils qui devraient être évités dans le futur et que nous avons rencontrés. Nous interpréterons nos résultats en nous basant sur les études précédemment mentionnées et de nouvelles qui permettront de mieux saisir les implications de notre expérimentation, plus particulièrement en ce qui a trait à l'entrevue, certaines que nous n'avions pas envisagées.

5.1. Effets du dispositif sur les productions écrites des raccrocheurs

Bien que notre premier objectif visait à établir l'efficacité de notre dispositif sur les productions écrites des élèves raccrocheurs, nous ne sommes pas en mesure de l'affirmer hors de tout doute. Nous pouvons avancer que notre dispositif a eu un effet positif sur certaines capacités scripturales de nos élèves en évaluant les gains faits lors du post-test, mais des biais importants ont porté atteinte à notre méthodologie envisagée.

En effet, nous avions prévu comparer nos résultats à ceux d'un groupe témoin recevant un enseignement traditionnel dans le même centre d'éducation des adultes de la CSMB, mais, comme nous l'avons expliqué précédemment, cela n'a pas été possible. Certes, la validité de notre étude s'en trouve diminuée. Nous ne pouvons pas affirmer l'efficacité de notre dispositif étant donné que nous ne pouvons pas comparer nos résultats à ceux obtenus dans un groupe bénéficiant d'un enseignement plus traditionnel de l'écriture.

Aussi, nous avons perdu cinq des douze participants inscrits à l'atelier. Notre taux de mortalité élevé, bien qu'envisagé dû à nos élèves ayant une fréquentation scolaire parfois moins stable (Larose et Boulanger, 2013), demeure un biais certain. Bien que notre échantillon soit limité et qu'il soit impossible de tirer des généralisations, même pour notre population cible que sont les raccrocheurs, les résultats pour certaines composantes sont tout de même encourageants pour la recherche en didactique de l'écriture littéraire. Enfin, le léger effet positif noté concernant le dispositif aurait pu être dû à la maturation « naturelle » des élèves, mais le court délai de neuf semaines sur lequel s'est déroulé l'atelier rend cette supposition peu probable.

5.1.1. Acquisition textuelle ou originalité des œuvres

Tel que nous l'espérons, les résultats des élèves au post-test, confrontés à ceux du prétest, montrent que plusieurs élèves ont progressé dans leur compétence scripturale. Labrecque et Tran (1991) avaient obtenu un résultat similaire dans un contexte de transformation de texte : la structure narrative et même certaines structures syntaxiques étaient mieux saisies. Pour nous, cela relèverait principalement des deux

derniers critères de la grille de codification employée. Cinq des sept élèves ont amélioré leur résultat pour au moins un de ces deux critères structuraux. Toutefois, nos élèves se sont aussi améliorés (ou maintenus selon les cas) en ce qui a trait aux trois autres critères relevant de l'intertextualité, de l'originalité et du merveilleux. Une seule exception a été relevée : l'élève 6 a obtenu le résultat 16 au post-test et 20 au prétest pour les éléments merveilleux. Étant donné que c'était la première fois depuis le prétest que cet élève se distanciat des contes de princesses, il est possible que certains aspects de son texte puissent être parfois plus maladroits :

... parce que moi d'habitude j'écris surtout des affaires de princesses, mais là, c'est vraiment le changement. J'avais le gout de faire autre chose, voir qu'est-ce que ça donnerait (Élève 6, question 7).

Reuter (2009) avait aussi obtenu des résultats qui prouvaient que la compétence scripturale des élèves se voyait bonifiée grâce à un enseignement de l'écriture axé sur la créativité. Tout comme dans notre étude, l'originalité est davantage présente, mais les critères plus formels comme la structure textuelle n'en souffrent pas pour autant. Comme le montraient les résultats de Reuter (2009) énoncés précédemment, l'importance accordée à l'individualité des textes et à leur originalité lors de l'enseignement de l'écriture n'a pas pour conséquence d'amener les élèves à négliger la qualité et la maîtrise de la structure du texte. Au contraire, les élèves ayant reçu un enseignement classique, peu importe le milieu économique, ne faisaient pas preuve d'une telle maîtrise des procédés littéraires (Reuter, 2009). Les résultats de Reuter (2009) étaient vrais même pour des élèves provenant d'un milieu défavorisé, comme le nôtre. Néanmoins, pour nos élèves, les deux critères touchant à la cohérence textuelle demeurent ceux avec les plus bas résultats au post-test, malgré

l'amélioration notée par rapport au prétest. Toutes les lacunes notées au prétest ne sont pas disparues, elles sont cependant moins marquées.

5.1.2. Expérimentation des liens écriture-lecture littéraires

En accord avec les propos de Giguère (2001) soulignant que la relation positive lecture-écriture doit être vécue par les élèves pour que ces derniers en bénéficient, nous avons favorisé l'alternance lecture littéraire et écriture littéraire en classe. Nos résultats au post-test montrent qu'un certain effet bénéfique en est ressorti, puisque les notes finales du post-test sont supérieures et que les élèves démontrent tous une réflexion sur leurs écrits relativement articulée en présentant des liens intertextuels opérés (Tauveron, et Sève, 2005). Giguère (2001) pourrait attribuer l'effet positif du dispositif à l'expérimentation de la réalité avancée par l'enseignante : nous avons fait plus que de dire aux apprenants que la lecture stimule l'écriture; ils ont lu et écrit pour le découvrir. De facto, la réécriture a permis aux élèves de saisir toute la richesse des liens lecture-écriture grâce à la place de choix accordée à l'intertextualité (Sorin, 2005).

Au-delà des bienfaits de la réécriture, le modèle traditionnel de l'enseignement de l'écriture se ressent toujours dans les entrevues. Bien que six des sept élèves interrogés affirment avoir apprécié la façon d'apprendre mise de l'avant par ce dispositif (FNT), deux d'entre eux ont aussi mentionné un désir de changements appartenant au modèle traditionnel de l'enseignement du français. Il y avait donc un « adepte » non déclaré du modèle traditionnel, l'élève 2, qui a vu les bienfaits du dispositif – ses résultats le prouvent également avec une amélioration de 20 % entre

le pré et le post-test –, mais qui mentionne un besoin s'apparentant aux cours réguliers : les exercices répétitifs et ciblés manquants selon lui (Ybarra et Hollingsworth, 2012). Enfin, l'élève 7 est ambivalent; son désir de consignes plus claires en est visiblement un plus traditionnel, car les productions écrites narratives en formation générale des adultes sont toujours initiées à partir d'une consigne très précise (extrait de texte à intégrer, contexte détaillé à respecter...). Nous pouvons donc conclure que malgré les effets bénéfiques de la réécriture, un certain attachement au modèle d'enseignement connu persiste chez deux participants, et ce, malgré le besoin de projets innovants dans les écoles (MÉQ, 2004; PARcours, 2012). Nous croyons que le milieu de l'enseignement des adultes, où l'enseignement individualisé suivant le rythme de l'élève est prédominant (surtout au deuxième cycle) et qui convient aux élèves qui l'ont choisi, répond à certains de leurs besoins comme apprenants. Les conclusions tirées par le MÉQ (2004) et par l'organisme PARcours (2012) pourraient donc signifier qu'en plus de diversifier le parcours scolaire des raccrocheurs en proposant des initiatives locales originales, ces dernières répondraient à davantage de besoins d'apprentissage des élèves en variant les approches ou en mélangeant des éléments traditionnels et non traditionnels.

5.2. Le projet d'auteur des raccrocheurs

D'entrée de jeu, nous avouons que l'absence d'une entrevue à la suite du prétest, similaire à celle réalisée en fin de parcours, ne nous permet pas de statuer sur un changement de posture chez l'élève. Nous ne pouvons que nous pencher sur l'état du projet d'auteur chez les participants à la suite du dispositif (2^e objectif). Par ailleurs, il est possible qu'un autre biais soit présent : le manque de métalangage (Beaudry et Huneault, 2011). Les élèves ne trouvent pas toujours les mots pour parler de leurs

processus ou de leur projet d'écriture; c'est une compétence à développer pour que notre dispositif soit efficace et pour que nos profils d'auteurs soient véridiques. Nous pensons que c'est ce qui a pu brouiller le classement de l'élève 4 entre la deuxième et la troisième analyse de ses données. La lecture de son texte a permis de comprendre toute la richesse de son projet d'auteur, ce que son entrevue ne laissait pas transparaître entièrement.

5.2.1. Un classement plus nuancé des projets d'auteur

En analysant les résultats que nous avons obtenus lors de notre troisième et dernier temps de codification, nous avons conclu que six élèves présentaient un projet d'auteur et un seul en présentait seulement un balbutiement ou un, mais incomplet. Toutefois, nous pensons qu'il est possible de raffiner notre classification finale. En plus des deux distinctions faites en analysant la présence des deux indicateurs de Tauveron et Sève (2005), nous pensons que les six élèves se classant comme ayant un projet d'auteur (et donc présentant les deux indicateurs de Tauveron et Sève (2005) lors de la troisième classification) ne présentent pas le même degré d'investissement dans leur écriture et le même degré de réflexion sur leur statut d'auteur. Voici la classification que nous proposons :

- 1- Posture d'auteur pleinement assumée et consciente : 2 indicateurs de Tauveron et Sève (2005) et style, habitudes et motifs derrière ses choix (Barthes, 1953 et 1972; Tauveron et Sève, 2005)
- 2- Posture d'auteur présente : 2 indicateurs de Tauveron et Sève (2005)

- 3- Balbutiements de projet d'auteur : 1 des 2 indicateurs de Tauveron et Sève (2005)
- 4- Absence de projet d'auteur : absence des 2 indicateurs de Tauveron et Sève (2005)

Nous avons ajouté une classe supérieure pour les élèves démontrant un niveau plus élevé de réflexion sur leur texte, mais surtout sur eux-mêmes en tant qu'écrivains. Pour nous, les élèves 3, 5 et 7 démontraient cette posture d'auteur pleinement assumée et consciente lors de l'entrevue. Bien que certains éléments étaient présents pour tous les élèves comme les habitudes de scripteurs, seuls les élèves 3, 5 et 7 explicitaient presque systématiquement leurs choix et avaient conscience de leur style (ou du moins en faisaient part lors de l'entrevue). Ces trois facteurs devaient être présents dans notre nouveau classement (incluant la posture d'auteur pleinement assumée et consciente). La lecture des propos de l'élève 3 est éclairante quant aux éléments pouvant être retrouvés lors d'une telle posture :

Mes idées, je les trouve par personnage. En fait, dans ma tête, j'ai une banque de 50 personnages de faits. Ensuite, quand je fais une histoire, je vais piger dedans et je fais juste la continuité de ce que le personnage aurait pu vivre s'il avait eu une autre vie, mais j'ai une banque de 50 personnages environ déjà pré... prémontrée dans mon petit cerveau. En fait, je monte par personnage et pas par histoire. Elle s'appelle Clémentine. C'est une... une Russe. Voilà! J'ai juste repris le personnage et je l'ai mis, mais comme on n'a pas beaucoup de caractéristiques, c'était plus facile (Élève 3, question 6).

Il est indéniable qu'une telle complexité méthodique dans les procédures d'écriture n'est pas présente pour tous les auteurs. Les élèves 1, 2 et 4 font montre d'une posture d'auteur présente décelée à partir des deux indicateurs de Tauveron et Sève (2005). Voici ce que nous dit pour sa part l'élève 2 dans son entrevue :

Bien le fait que le petit garçon ait trouvé un mari pour la fille, je trouve ça quand même original, que ce ne soit pas elle qui l'ait trouvé toute seule, que ce soit un petit garçon qu'elle ne s'attendait (sic) pas (Élève 2, question 7).

Nous décelons tout de même des traces évidentes de projet d'auteur ici, mais il n'est pas autant élaboré. D'ailleurs, nous devons relever une autre limite de notre étude en étudiant le cas de l'élève 2. Tout au long du dispositif, mis à part lors du prétest et lors du post-test, cet élève avait des projets d'auteur hors du commun selon l'enseignante-chercheure. L'élève 2 lui-même l'affirme dans son entrevue à la question 7 : « Je voulais juste écrire une histoire. Tout simplement. Il y en a qui ont des buts en partant. Mais habituellement, moi aussi j'ai des buts, mais là aujourd'hui c'était j'écris une histoire, c'est tout ». À d'autres moments dans son entrevue, cet élève a démontré que la conscience de l'évaluation était très forte pour lui. Le texte du post-test ne représente donc pas la qualité des textes produits par cet élève tout au long du dispositif, et il en est très conscient, ce qui relève aussi d'une posture d'auteur (Tauveron et Sève, 2005). La conscience de l'évaluation est aussi retrouvée chez les élèves 1, 5 et 7 et c'est un biais certain; nous proposerons plus loin des suggestions pour le diminuer.

5.2.2. Vers un style personnel

Les entrevues ont soulevé un point très intéressant : plusieurs participants sont en mesure de décrire leur style d'écriture (Barthes, 1953 et 1972). Ils abordent ouvertement leurs habitudes d'auteur (codées HABM) ainsi que les dérogations à ces dernières (codées HABD). L'ensemble des sept participants a abordé le sujet de son écriture en ce sens, présentant un ou plusieurs codes HABM ou HABD. Des propos tels que ceux de l'élève 2, « Mais habituellement, c'est sûr que j'aime ça aller dans des sujets profonds », ou ceux de l'élève 3, « Fait qu'habituellement mes textes sont beaucoup plus... oui... violents et perturbants », dénotent une bonne connaissance de soi en tant qu'auteur. Pour Barthes (1953 et 1972), certains éléments sont essentiels à l'établissement du style d'un auteur :

La langue est donc en deçà de la Littérature. Le style est presque au-delà : des images, un débit, un lexique naissent du corps et du passé de l'écrivain et deviennent peu à peu les automatismes mêmes de son art. Ainsi, sous le nom de style, se forme un langage autarcique qui ne plonge que dans la mythologie personnelle et secrète de l'auteur dans cette hypophysique de la parole, où se forme le premier couple des mots et des choses, où s'installent une fois pour toutes les grands thèmes verbaux de son existence (p. 16).

Lors de l'étude des verbatims de nos participants, nous avons noté la forte présence du matériau privé dans les productions écrites, pour quatre personnes plus précisément. Nous avons divisé ces occurrences en deux catégories : les faits vécus (FAIT) et les personnages inspirés d'une personne connue comme un fils ou une conjointe (PERSO). L'élève 7 a souvent eu recours à ce matériau au cours du dispositif, et cela inclut le post-test :

Mais attends... mon imaginaire, mais par rapport à Montréal, le Mont-Royal, et ma vie par rapport que je viens du Nord et le père de ma fille venait du Sud. C'est peut-être... un lien personnel, plus qu'un lien historique. Ouais, et il y a la montagne entre les deux. Moi, je viens vraiment d'une ville qui est vraiment de l'autre côté et lui il vient de la Rive-Sud. Fait que c'est vraiment, ça part plus de là (Élève 7, question 4).

Source d'inspiration, le fait vécu permet de personnaliser le texte de l'auteur; l'élève 7 le fait en employant également la mythologie – et sa conscience de cette combinaison d'éléments récurrente dans son écriture met à nu son style. Tauveron et Sève (2005) ont écrit qu'« [ê]tre auteur en classe, ce n'est pas se contenter de reproduire des modèles, c'est aussi trouver sa propre poétique » (p. 20). Plusieurs élèves, comme l'élève 7, en sont capables.

De plus, la notion de richesse symbolique propre au conte (Tauveron et Sève, 2005) n'est pas évacuée de la compréhension de l'élève ici, à contrario. Un défaut important de l'enseignement traditionnel des contes (Tauveron et Sève, 2005) a donc été évité dans notre dispositif. Le simple classement sur le projet d'auteur ne reflète pas toute la richesse des réflexions sur leurs écrits faites par les élèves, et cette section sur le style tente d'éclaircir ce fait. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons proposé un classement plus poussé des projets d'auteur de nos participants tenant compte du style, élément important pour un auteur.

5.2.3. L'intertextualité, une source de stratégies

Alors que seuls deux élèves ont fait une réécriture complète consciente d'une seule œuvre – les élèves 3 et 6 –, tous les textes du post-test présentaient des traces intertextuelles nombreuses et riches. Les notes obtenues au critère 1 dans la grille de correction le montrent (voir le tableau 4.9). L'élève 7 a en quelque sorte fait une réécriture de son propre prétest, idée narrative qu'il chérissait depuis longtemps sans l'avoir mise sur papier.

Malgré le nombre de textes ne constituant pas des réécritures complètes, une stratégie intéressante est apparue tout au long des textes écrits lors du dispositif, mais aussi à quelques reprises lors du post-test. En cas de panne ou de blocage dans un texte, l'élève a recours à une stratégie tirée d'une œuvre lue en classe ou déjà connue (BLOC).

Dans le cas de l'élève 1, il faut jumeler les réponses à l'entrevue et une lecture fine de son post-test pour réaliser l'emploi d'une stratégie intertextuelle (d'où l'absence du code BLOC lors de la codification de son entrevue uniquement). Voici les propos de l'élève 1 relatifs à cet emploi :

D'ailleurs, c'est... je pense que c'est ça que j'ai un peu fait. À la fin, j'avais beaucoup de texte à écrire et finalement je me suis dit je vais raccourcir ça, ça va être plus... Oui, j'ai coupé une partie, si on peut dire. Ah, il y a avait... il était supposé d'avoir des... des obstacles, mais je ne trouvais pas que c'était assez intéressant. Je trouvais qu'on s'éloignait du sujet (Élève 1, question 6).

Pour mettre à exécution son intention de couper une partie de son texte, il a réutilisé une stratégie employée dans le conte *Le Prince Grenouille* : le baiser donné par la dame chenille à l'homme pauvre qu'elle avait d'abord dédaigné la métamorphose en princesse. Cette lecture plus fine de son conte, de même que son titre *La Dame Chenille*, calque sur *Le Prince Grenouille*, révèle même une réécriture complète non relevée par l'élève lui-même lors de l'entrevue. Il avait plutôt noté, de son propre aveu, les liens avec *La Belle au bois dormant*, sûrement à cause de l'importance du baiser dans ce conte et du gain d'un royaume.

Dans le cas de l'élève 4, l'emploi d'une stratégie intertextuelle est délibéré. Il affirme ce qui suit : « À la fin, d'écrire comment est-ce qu'elle a été emprisonnée, je n'avais pas assez d'idées. Bien, j'ai fait le méchant loup qui l'a capturée ». C'est le blocage rencontré qui a entraîné l'utilisation de la stratégie intertextuelle liée au *Petit Chaperon rouge*.

Dans l'étude de Leclaire-Halté (2009) sur le conte, la consigne n'en était pas une de réécriture, comme dans notre cas. Et à l'image de nos constatations, des exemples de réécritures et de nombreuses traces intertextuelles sont relevés par Leclaire-Halté (2009). Il semble donc que l'élève puise dans sa culture littéraire pour personnaliser son récit à travers l'intertextualité. Pour Tauveron et Sève (2005), l'enseignant peut amener les élèves « à identifier les moyens convoqués pour produire les effets perçus et à rapporter ces moyens à une intention d'auteur inscrite dans le texte » (p. 21) lors de la lecture littéraire. Une fois sollicitée en écriture littéraire, cette forme d'emploi de l'intertextualité (Baptiste, 2005a; Pasa, 2008) est d'autant plus productive dans les textes écrits des élèves quand elle est source de résolution de problème comme pour certains de nos participants. C'est, pour emprunter les mots de Tauveron et Sève

(2005), « une forme de connexion nouvelle entre compétences de lecture et compétences d'écriture » (p. 29).

5.2.4. Une représentation-obstacle toujours présente

Bien que cela ne soit pas le sujet de notre étude, à la lumière des propos des élèves dans les entrevues, une représentation-obstacle (Tourigny, 2006) a été relevée chez certains participants. Tout au long de l'élaboration détaillée du dispositif, un souci a été porté au choix des questions présentées aux élèves. Ces dernières visaient à cerner et à modifier certaines conceptions des élèves concernant l'écriture littéraire, et aussi l'intertextualité plus spécifiquement (Tourigny, 2006). L'ensemble des participants a écrit un texte présentant des traces intertextuelles délibérées, ces traces étant plus fortes au post-test, mais certaines personnes interrogées sur leur texte conservaient la crainte du plagiat (Tourigny, 2006). Les élèves 5 et 7 en ont fait la mention dans leur entrevue (code PLAG). En somme, deux élèves demeurent en conflits représentationnels. Ceux-ci appliquent plusieurs principes de la réécriture et reconnaissent leurs nouveaux acquis, mais ils demeurent attachés au modèle traditionnel ou à certaines conceptions erronées liées à l'intertextualité. Évidemment, l'enseignante-chercheure ne partageait pas cette crainte ou cette fausse conception du texte libre de toute attache (Houdart-Mérot, 2008; Penloup, 1999; Tauveron et Sève, 2005; Tourigny, 2006), mais elle n'était pas au fait non plus avec les croyances de tous les enseignants de français du centre, ce que les élèves lui ont fait remarquer. En fait, malgré l'ouverture des enseignants de français concernant la tenue de l'atelier sur la réécriture, la chercheure n'a pas eu l'occasion de les interroger sur leurs pratiques d'évaluation et sur leur vision de la réécriture. Si le dispositif était répliqué, ce serait judicieux de les questionner à ce propos avant l'implantation. L'enseignante-

chercheure a toutefois invité les élèves à questionner leur enseignant en titre de français à ce sujet.

5.2.5. Au-delà de l'auteur : le lecteur

D'entrée de jeu, notre dispositif faisait de la réécriture son credo. Nous savons que cette dernière repose sur une lecture littéraire d'œuvres (Sorin, 2005; Tauveron et Sève, 2005). L'activité de réécriture nous a permis de mieux cerner nos participants en tant que lecteurs, bien que cela ne fasse pas partie des buts initiaux de notre recherche. Tauveron et Sève (2005) ont souligné l'importance pour les élèves de lire des œuvres marquantes s'ils n'en ont pas encore rencontrées. En élargissant notre répertoire d'études sur la lecture, nous avons remarqué que l'entrevue nous donne un accès à cette bibliothèque intérieure qui diffère souvent du corpus scolaire (Louichon et Rouxel, 2010), du moins pour certains participants.

Deux œuvres étudiées lors du dispositif semblent avoir davantage marqué les élèves : *Le Délire de Somerset* d'Hélène Vachon et *Gratelle au bois mordant* de Jasmine Dubé. Le premier est un court livre qui n'appartient pas au genre merveilleux en soi, mais qui utilise de nombreuses traces intertextuelles appartenant à des contes merveilleux étudiés en classe; Sorin (2005) suggérerait cette lecture dans son dispositif. Les élèves qui l'ont mentionné le font dans une optique de prise en compte du lecteur modèle. Grâce à cette lecture, l'élève 5 a saisi qu'il devait percevoir le conte merveilleux à travers les yeux d'un enfant, Somerset étant un petit garçon qui croit dur comme fer à la réalité du livre qu'il chérit, les mises en abyme étant nombreuses

dans ce petit livre. Voici une des mentions de cet ouvrage : « Parce que c'est lui, le garçon. Vivre ça, c'est extraordinaire, tu comprends » (Élève 5, question 7). L'élève 4 fait aussi mention de s'être inspiré de ce récit d'aventures. L'élève 2 mentionne le conte de *Gratelle au bois mordant*, car il s'est servi de la morale présente dans ce texte : la définition de la beauté est propre à chacun; ce n'est qu'un « prototype » (Élève 2, question 2). Son texte reprend bien ce thème. L'intérêt du texte *Gratelle au bois mordant* chez les élèves repose à notre avis sur l'« inversion du rôle thématique de l'héroïne » (Tauveron et Sève, 2005, p. 111). Bien qu'inconsciemment, l'élève 1 a repris ce procédé. Dans son texte, le Prince Grenouille devient la Dame Chenille. Nous pensons donc que l'enseignement d'un genre peut fortement bénéficier d'un choix de corpus ciblé, non pas en se tournant vers des œuvres canoniques, mais en tentant de faire vivre des expériences de lecture « marquante [s] » (Tauveron et Sève, 2005, p. 28) aux élèves à l'intérieur de ce genre même (*Gratelle*) et à l'extérieur de celui-ci (*Somerset*). Encore une fois, l'enseignant a un rôle de passeur culturel clé (Zakharthouk, 1999) qu'il ne doit pas négliger, car la réussite de nos objectifs de recherche repose en grande partie sur ses choix (Baptiste, 2005a; Pasa, 2008).

Enfin, la citation suivante résume et développe bien tout à la fois notre propos :

On peut aller jusqu'à dire que l'obscurité provisoire et l'impertinence apparente de certaines notations tendent à renforcer la pertinence même du message en déclenchant des effets de curiosité, de suspense et de surprise. L'auteur ne sait pas par avance comment le lecteur va investir l'espace littéraire qu'il lui offre ni même s'il l'investira et s'y investira vraiment (Tauveron et Sève, 2005, p. 15).

Les élèves se sont réellement investis dans leurs lectures et, fait important, ce sont souvent les mêmes lectures qui ont suscité cette réaction.

5.3. Autres éléments de réflexion sur notre expérimentation

Nous avons déjà mentionné plusieurs failles méthodologiques de notre recherche; nous sommes dorénavant en mesure de proposer des alternatives pour pallier les problèmes rencontrés.

5.3.1. Une méthode permettant de déterminer le projet d'auteur

La méthode de collecte de données choisie présente un avantage certain. Alors que nos résultats montrent que tous les élèves avaient un projet d'auteur, plus ou moins élaboré selon le cas, il appert essentiel de soulever l'importance de l'entrevue dans l'établissement de ce constat (Tauveron et Sève, 2005).

En effet, en plus de permettre d'identifier la présence du projet d'auteur chez le scripteur, l'entrevue a permis de déceler une catégorisation de ce dernier, à savoir à l'état de balbutiements ou bien élaboré, là où une simple lecture du texte de l'élève aurait parfois échoué. Par exemple, pour l'élève 6, l'enseignante-chercheuse ne connaissait pas le texte source à la base de la réécriture opérée : le film *Percy Jackson*. Sans cet échange post-rédaction avec l'élève, elle n'aurait pas relevé les

nombreuses traces intertextuelles et l'intention artistique derrière le texte. Bien que son projet d'auteur soit à un stade de balbutiements, l'aspect intertextuel délibéré de l'apprenti auteur a été révélé par celui-ci à l'enseignante-chercheure. La seule lecture du texte aurait pu grandement biaiser la correction du texte au niveau du critère 1 de la grille de correction (Éléments intertextuels), mais aussi au niveau du jugement enseignant pour déterminer la présence d'un projet d'auteur. Le rôle d'évaluateur de l'enseignant est d'autant plus modifié de sa version traditionnelle (Lebrun, 2007a; Sève, 2004, 2005; Sorin, 2005) qu'il repose, selon nous, sur un échange enseignant-scripteur en plus que sur la production écrite de l'élève, autrefois vue comme un objet figé – donc amenant un jugement immédiat – une fois produite. En ce sens, Sorin (2005) affirme que l'enseignant doit passer du stade de correcteur à celui de « lecteur, voire de l'interprète » (p. 72) du texte littéraire de l'élève. Selon nous, l'entrevue ou la discussion postproduction avec l'élève facilite ce passage à un état plus subjectif de compréhension du texte de l'élève.

5.3.2. Des modifications possibles à notre démarche

À présent, nous sommes en mesure de bien cerner les lacunes de notre approche méthodologique. Nous l'avons déjà dit, nous ne pouvons pas avancer un changement de posture, vers un projet d'auteur ou vers un projet d'auteur plus élaboré, étant donné que nous n'avons pas enregistré les échanges ayant eu lieu au début du cours lors du retour sur le prétest, d'autant plus que nous n'avons pas de groupe témoin. Il aurait fallu le faire ou faire une entrevue individuelle codifiée comme celle à la fin du dispositif pour pouvoir comparer les résultats. Les effets déclarés de l'enseignante-chercheure ne suffisent pas.

Par ailleurs, le projet d'auteur se développe sur plusieurs activités (Tauveron et Sève, 2005) et le stress de performance ou la conscience de l'évaluation (EVA) peut le bloquer, comme nous l'avons vu pour l'élève 2. Si nous avons analysé trois prises de données (production écrite et entrevue au début, au milieu et à la fin du dispositif) par exemple et que ces dernières ne relevaient pas d'une évaluation notée à proprement parler, l'élève 2 aurait certainement démontré toute la richesse habituelle de ses textes et de sa réflexion hors contexte d'évaluation.

Il aurait été possible de demander aux participants de garder des traces tout au long du dispositif. Une méthode envisageable, mais que nous n'avions pas considérée avant, est le carnet d'écrivain (Seweryn et Bucheton, 1999; Bucheton et Chabanne, 2002; Lebrun, 2007a). À l'instar du journal de lecture qui veut mettre en œuvre une posture subjective et critique en lecture littéraire, le cahier d'écrivain veut favoriser et témoigner d'une posture d'auteur ou d'écrivain (Lebrun, 2007a). Dans ce carnet, l'élève peut donner libre cours à son imagination grâce à des « lanceurs » (Bucheton, 1999, p. 105) de textes, c'est-à-dire des thèmes ou des sujets fictionnels, et à des réécritures successives, mais cet outil prend toute sa densité quand il est réinvesti par la classe :

Ces recueils ne servent pas seulement d'archives passives : ils sont utilisés de différentes manières dans le temps de travail. Ils circulent d'une table à l'autre, sont annotés ou commentés (une page en vis-à-vis est parfois prévue, on y colle des post-it...). Ils sont lus à voix haute par les élèves. Certains textes servent de support de travail pour les activités de structuration, d'autres deviennent des textes versés au trésor commun. Ce qui donne à ces recueils leur vrai rôle, c'est de permettre aux élèves, d'une part, de prendre conscience du volume de travail accompli, puisque ces supports recueillent l'ensemble des écrits produits, et, d'autre part, de mesurer *de visu* leurs propres progrès, en matière de volume produit, mais

aussi de respect croissant des normes orthographiques, syntaxiques, textuelles (Bucheton et Chabanne, 2002, p. 172).

L'intérêt pour les élèves est indéniable; le carnet d'écrivain semble complémentaire à notre méthode de discussion en classe sur les textes et sur les écrits littéraires (Bucheton, 1999; Lebrun, 2007a). Surtout, d'un point de vue méthodologique, un tel outil permettrait de documenter la progression des élèves en écriture littéraire et en termes de métaréflexion sur les écrits. Nous aurions pu avancer des résultats plus précis, et même traiter du changement de posture en cours de route (le cas échéant), car nous aurions eu davantage de traces à analyser.

5.3.3. La part de l'enseignant dans notre dispositif

Sans un enseignant en mesure de modifier le rôle qu'il occupe traditionnellement, tous les effets positifs d'un dispositif comme le nôtre ne pourraient ressortir (Sorin, 2005). L'enseignante-chercheure a tenu un journal de bord qu'elle remplissait à la suite des ateliers. La richesse des échanges avec les apprenants y est souvent relevée; cependant, compte tenu que ces notes n'ont pas été prises systématiquement ni pour tous les participants, elles n'ont pas été retenues pour l'analyse des données.

Pour encourager de tels échanges, un climat propice a dû être instauré. Hébert (2004) et Vanhulle (1999), dans leurs études respectives sur la lecture littéraire, ont indiqué l'importance du climat de classe pour la profitabilité des discussions esthétiques. L'enseignant est le premier responsable de ce climat. Il doit établir des rapports

harmonieux facilitant les échanges intéressants, mais réprimant tous les commentaires non constructifs visant plutôt à diminuer une personne ou ses écrits. Cela ne signifie pas qu'un texte ne puisse pas être critiqué ou ses faiblesses relevées, mais le tout se déroule dans le respect. En ce sens, l'enseignant se pose comme modèle : en tant que passeur culturel (Zakhartchouk, 1999) dirigeant les discussions esthétiques, il assume tout d'abord un rôle de lecteur prêt à vivre une expérience esthétique (Baptiste, 2005b; Blaya, 2007/2008; Lebrun, 2007b; Rosenblatt, 1978; Sève, 2004), que ce soit lors de la correction du texte de l'élève (Sorin, 2005) ou en orchestrant les échanges des élèves sans réprimer leurs commentaires pour les orienter dans une seule direction interprétative. Une autre attitude dite plus traditionnelle ou de la bonne réponse ne faciliterait pas la présence d'un projet d'auteur chez les participants.

5.4. Que retenir de notre recherche

Malgré les biais méthodologiques énoncés, certains éléments intéressants sont à noter. Nous ne pouvons affirmer l'efficacité de notre dispositif, mais certains changements entre le prétest et le post-test ont été relevés chez nos participants, bien que peu nombreux. Nos résultats témoignent d'un maintien ou d'une progression des compétences scripturales des élèves selon le cas étudié. Un seul élève a obtenu une note inférieure (pour un seul critère) au post-test, mais il avait choisi de créer un conte merveilleux qui sortait clairement de sa zone de confort ou de son style habituel, ce qui pourrait expliquer ce résultat inférieur. L'acquisition textuelle pourrait donc se faire de pair avec un travail scolaire accordant une place importante à l'originalité ou à la créativité (Reuter, 2009).

Nous relevons, à travers les propos de deux participants, des besoins pédagogiques s'apparentant à un cadre plus traditionnel. Nous croyons donc que les recommandations du MÉLS (2004) et de PARcours (2012) suggérant de proposer des projets innovants aux élèves raccrocheurs pourraient être d'autant plus efficaces en mettant de l'avant des activités alliant des éléments traditionnels et non traditionnels, et ce, pour répondre aux besoins d'un plus grand nombre d'élèves.

En ce qui a trait au projet d'auteur de nos participants, l'absence de groupe-témoin et de données prises au début de l'atelier limitent la portée de nos résultats. Nous proposons toutefois un classement plus hiérarchisé du projet d'auteur que celui de Tauveron et Sève (2005). Pour nous, un niveau supérieur pourrait être ajouté aux trois autres niveaux : l'élève a une posture d'auteur pleinement assumée et présente donc les deux indicateurs de Tauveron et Sève (2005), mais en plus l'élève aborde son propre style (Barthes, 1953 et 1972) et précise ses habitudes d'écriture et les motifs derrière ses choix d'auteurs.

Bien que ce ne sont pas tous les participants qui ont fait une réécriture complète d'une œuvre, tous ont fait de nombreux liens intertextuels. Par ailleurs, une stratégie intéressante a été relevée : en cas de blocage, l'élève utilise une solution à son problème littéraire employée dans une autre œuvre connue.

Malgré que les participants aient tous expérimenté la réécriture lors du dispositif et élaboré un projet d'auteur plus ou moins complexe lors du post-test, certains conservaient certaines craintes concernant le plagiat (Tourigny, 2006).

En travaillant la réécriture en classe et en questionnant nos élèves-auteurs, nous avons eu accès à la bibliothèque intérieure de nos participants (Louichon et Rouxel, 2010). En classe, deux lectures ont été plus marquantes : *Le Délire de Somerset* d'Hélène Vachon et *Gratelle au bois mordant* de Jasmine Dubé. Le choix des œuvres est donc un élément important d'un dispositif comme le nôtre et de l'enseignement d'un genre littéraire.

Bon nombre des éléments de réflexion cités précédemment ont été obtenus grâce aux données recueillies dans les entrevues. Notre méthode de collecte de données est donc un bon outil pour étudier le projet d'auteur, mais elle constitue aussi un outil-clé (en tant que discussion avec l'élève) pour un enseignant désireux d'enseigner et d'évaluer la réécriture ou l'écriture littéraire.

Enfin, en plus des modifications à apporter à notre dispositif déjà mentionnées, il faudrait de plus nombreuses prises de données, par exemple par l'entremise d'un carnet d'écrivain (Seweryn et Bucheton, 1999).

CONCLUSION

Dès le départ, nous voulions inscrire notre recherche dans une double problématique : une plus sociale en étudiant des apprenants trop souvent laissés pour compte dans les études de ce type, c'est-à-dire les élèves de l'éducation des adultes de plus en plus jeunes (MÉQ, 2004), et une plus didactique en voulant pousser plus loin les connaissances sur l'application des théories en écriture littéraire. Pour ce faire, le dispositif créé, largement basé sur le dispositif *Hypertextualité* de Sorin (2005), combine de nombreuses lectures de contes merveilleux choisis avec soin et de nombreuses activités de réécriture qui sont suivies de discussions interprétatives et de rétroactions. Du fait même, le rôle de l'enseignant diverge grandement de celui traditionnel, tout particulièrement en ce qui a trait à l'évaluation (Sorin, 2005). Il doit plutôt se mettre en état de réception d'une œuvre littéraire, puisque les écrits des élèves reprennent leurs droits d'effets littéraires et que les participants peuvent se réclamer d'être des auteurs en classe (Tauveron et Sève, 2005; Sorin, 2005). Nous avons comme objectifs de vérifier l'efficacité de notre dispositif didactique alliant lecture littéraire et réécriture sur les productions écrites des élèves raccrocheurs et de vérifier si notre dispositif didactique favorise une posture d'auteur chez ces mêmes élèves.

Dans le cadre théorique, nous avons défini la lecture littéraire et l'intertextualité, mais aussi l'écriture littéraire et la réécriture, les postures en écriture des élèves et des enseignants, comme nous l'avons souligné auparavant, et le conte merveilleux. La réécriture est une forme d'écriture littéraire qui imite ou transforme plus profondément un texte existant (Petitjean, 2003). Ses liens avec la lecture littéraire sont forts (Sorin, 2005), les élèves-auteurs étant amenés à interpréter les œuvres lues

en se rapprochant du texte, un rapport plus intime créateur de sens, et en s'en distanciant pour y poser un regard critique (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996), et ce, en alternance (Falardeau, 2003). L'intertextualité peut être source d'interprétation en révélant les différents liens qui unissent les œuvres littéraires entre elles (Genette, 1982). Nous avons choisi comme support à notre dispositif le conte merveilleux, texte narratif acceptant les éléments magiques comme normaux (Labrie-Bouthillier, 1977), puisque nos participants avaient déjà des connaissances sur ce genre de texte souvent vu dès la petite enfance (Rufiange, 2002).

Pour répondre à nos deux objectifs, nos sept participants ont rédigé un conte merveilleux au prétest et au post-test en plus de réaliser l'entrevue à la fin du dispositif portant principalement un regard sur le post-test et sur la posture de scripteur adoptée à ce moment-là. Deux codeurs ont analysé les données des productions écrites selon une grille pilotée. L'entrevue a été codifiée en trois temps : un premier pour donner des codes aux unités de sens, un second pour les classer selon les deux indicateurs de projet d'auteur de Tauveron et Sève (2005) et un troisième en analysant les réponses des élèves aux sept questions avec leur production écrite finale elle-même. La posture d'auteur recherchée devait présenter au minimum deux indicateurs pour être considérée comme complète : conscience des choix opérés (CCO) et lecteur modèle anticipé (LMA) (Tauveron et Sève, 2005). Si les propos de l'élève ne présentaient qu'un seul indicateur, son projet d'auteur était considéré comme étant au stade de balbutiements. Bien qu'aucun participant n'ait présenté cette posture lors de l'entrevue finale, si aucun indicateur n'avait été relevé, cela aurait signifié une absence de projet d'auteur.

À postériori, nous ne pouvons avancer qu'en partie l'efficacité de notre dispositif didactique, notre premier objectif. Trop de biais sont présents, principalement notre absence de groupe témoin, et notre échantillon est trop réduit pour permettre une quelconque généralisation des résultats. Malgré tout, les résultats obtenus par nos sept participants étant inscrits à l'éducation des adultes d'un centre de l'île de Montréal sont encourageants et s'inscrivent dans le courant visant la persévérance scolaire à l'aide d'initiatives locales innovantes et variées afin de briser par moments le modèle très traditionnel de l'éducation des adultes (MÉQ, 2004; PARcours, 2012). Au prétest, deux élèves présentaient uniquement des traces intertextuelles matricielles (Crinon, 2006; Riffaterre, 1984) et un autre ne se servait que d'un seul personnage secondaire intertextuel. Par contre, tous les élèves maîtrisent très bien le critère de l'intertextualité lors du post-test : les emplois sont habiles et riches. C'est un gain important pour les élèves à la suite du dispositif. Toutefois, certaines lacunes concernant la cohérence textuelle, donc touchant les critères Organisation stratégique et Continuité et progression, persistent bien que de façon atténuée à la fin du dispositif. En ce sens, le recours aux substituts et aux organisateurs textuels n'est pas complètement maîtrisé. De plus, certains gagneraient à développer davantage leurs personnages et à créer des liens clairs entre les événements de l'histoire. Toutefois, il faut noter que tous les élèves ont obtenu un résultat global au post-test plus élevé qu'au prétest; la différence entre la moyenne du prétest et celle du post-test est de l'ordre de 12 % et les résultats sont plus homogènes (écart-types : 11.04 versus 5.09 au post-test). L'acquisition textuelle peut donc être combinée à la mise de l'avant de l'originalité en classe (Reuter, 2009; Sorin, 2005). Il faut noter au passage que les élèves ont saisi toute l'importance de la relation lecture-écriture (Leclaire-Halté, 2009), même si deux élèves affirment avoir besoin d'exercices plus traditionnels et que la peur du plagiat persiste pour deux autres élèves (Tourigny, 2006).

Pour ce qui est de l'entrevue et de notre second objectif de recherche, tous les participants ont présenté un projet d'auteur, mais à des degrés de développement ou d'investissement variés. Lors du second temps de codage, cinq participants présentaient les deux indicateurs du projet d'auteur (Tauveron et Sève, 2005) et deux ne présentaient que le premier. À la lecture de sa production écrite combinée à ses réponses à l'entrevue, il est clair que l'élève 4 également présente les deux indicateurs; seul l'élève 6 se classe comme ayant un balbutiement de projet d'auteur. De surcroît, nous pensons qu'une autre étape de raffinement de la classification du projet d'auteur est possible. Des six élèves présentant un projet d'auteur, trois en déclaraient un beaucoup plus assumé : leur style (Barthes, 1953 et 1972) est bien défini, leurs habitudes de scripteurs sont comprises et les motifs derrière leurs choix sont bien explicités (Tauveron et Sève, 2005), ce qui va au-delà du classement des deux indicateurs (Tauveron et Sève, 2005) employés. Certains ont même appliqué une solution intertextuelle déclarée lors d'un problème dans leur texte. Dans le développement de leur posture d'auteur, certaines lectures ont été plus fructueuses (Louichon et Rouxel, 2010) : *Le Délire de Somerset* d'Hélène Vachon et *Gratelle au bois mordant* de Jasmine Dubé. Enfin, nous aurions pu avoir un meilleur aperçu des participants si nous avions pris des données de façon plus ponctuelle, par l'entremise d'un carnet d'écrivain par exemple (Seweryn et Bucheton, 1999; Bucheton et Chabanne, 2002; Lebrun, 2007a).

En outre, notre dispositif répond à un besoin soulevé dans la problématique, mais peu développé par ailleurs. Les enseignants, surtout débutants, ont tendance à répéter leurs expériences comme élèves une fois en classe (Baillauques, 1996; Lebrun, 1996). Pourtant, nous savons que de nombreuses pratiques peuvent être développées pour les classes actuelles, prenons l'exemple des dispositifs élaborés par Sorin (2005) en écriture littéraire. Notre recherche répond donc à l'objectif de donner des dispositifs

didactiques clairs qui sont en accord avec les avancées de la recherche (Sorin, 2005). Nous avons donc aussi montré qu'il est possible de prendre un dispositif didactique existant (destiné à la base aux élèves du primaire), et de le modifier pour l'adapter à notre population particulière (les raccrocheurs). L'enseignant peut se nourrir de ce que la recherche a à offrir à la classe s'il est conscient des besoins de ses élèves.

À notre avis, les biais rencontrés par notre recherche (taille d'échantillon réduite, mortalité, absence de groupe témoin, absence d'entrevue au début du dispositif et absence d'autres prises de données en cours de route grâce au carnet d'écrivain par exemple) témoignent qu'une recherche sur la réécriture au secondaire gagnerait à permettre une généralisation des résultats pour avancer une réponse claire quant à l'efficacité de ce traitement, ce que notre recherche n'est pas en mesure de faire. Par ailleurs, les raccrocheurs à l'éducation des adultes ont été peu étudiés autrement qu'en termes de décrochage et de raccrochage scolaires et d'autres études devraient s'attarder à ce qui est profitable pour ces élèves en classe de français. Quelles activités leur proposer ? Quelles méthodes sont gagnantes pour eux en écriture, en lecture, en écoute ? En somme, ces élèves doivent être étudiés davantage par la didactique du français afin que les entreprises locales gagnantes soient partagées et pour que d'autres pratiques innovantes y soient aussi instaurées (PARcours, 2012).

Les retombées de notre recherche sont limitées étant donné notre impossibilité de généraliser nos résultats ou d'affirmer l'efficacité de notre dispositif. Toutefois, nos données fournissent tout de même des éléments intéressants de réflexion sur les élèves raccrocheurs et sur le travail fait en classe avec eux. Il appert que les projets mis de l'avant gagneraient à combiner des éléments plus traditionnels et moins traditionnels. Les élèves sont plus familiers avec le modèle traditionnel à l'éducation

des adultes et cela semble répondre à certains de leurs besoins pédagogiques. Par ailleurs, la réécriture n'a pas nui au développement de leurs compétences scripturales ou à la présence d'un projet d'auteur chez nos participants. C'est donc une voie à explorer davantage avec ces élèves pour développer leurs aptitudes en écriture et pour stimuler leur intérêt envers la langue française. Ce sont ces projets atypiques ou innovants qui permettent parfois de raccrocher des élèves et de les motiver à rester sur les bancs d'école (MÉLS, 2004).

APPENDICE A

DISPOSITIF *HYPERTEXTUALITÉ* CRÉÉ PAR SORIN (2005)

5.1.1 De l'intertextualité

Pour ce qui est de l'imaginaire et de la créativité dans la dimension culturelle, nous avons misé sur l'intertextualité. Pour des élèves du 2^e cycle, nous avons retenu une œuvre dont l'intertextualité est évidente et accessible aux élèves, soit *Le Délire de Somerset* de Vachon. En effet, ce mini-roman pullule d'allusions explicites aux contes de Perrault : *Le Petit Poucet*, *La Belle au bois dormant* et même *Barbe Bleue* y sont filtrés par le point de vue du narrateur, Somerset. Après la lecture, pour forcer en quelque sorte l'intertextualité et permettre une certaine appropriation de la part des élèves, nous les convions à un travail d'analyse, les sensibilisant par le fait même aux effets produits et convoquant ainsi pour eux un nouveau matériau pour écrire dont ils s'empareront éventuellement dans leurs propres textes.

Le travail d'écriture demandé par la suite aux élèves est un travail de variations sur l'histoire. À l'instar de Riffaud (2002), nous soumettons d'abord le procédé à l'observation des élèves à partir de quelques variations³ sur l'histoire d'un conte bien connu d'eux, soit *Le Petit Chaperon rouge*, variations réalisées par Lascault (1989). D'une variation à l'autre, des éléments de l'histoire sont modifiés. Le jeu de variations peut ainsi toucher autant le lieu, l'époque, les objets que les éléments scéniques, les actants⁴ que l'intrigue elle-même.

Pour le travail d'écriture proprement dit, à la manière de Lascault, il est proposé aux élèves d'élaborer des variations sur certains éléments de l'histoire d'un autre conte de Perrault, soit *Riquet à la houppe*. Au départ, on lit puis on analyse ce conte avec les élèves : lieu, temps, actants, etc. Ensuite, on les amène à écrire leur propre conte par le biais d'une ou de plusieurs variations.

APPENDICE B

ACTIVITÉS RÉALISÉES DANS LE CADRE DU DISPOSITIF – ORDRE SÉQUENTIEL

2 h/cours 27h (total)	Activités
Cours 1	<p>Écriture d'un conte (prétest)</p> <p>Consigne : <i>Vous devez écrire un conte merveilleux d'au moins 350 mots en vous basant sur ce que vous savez déjà de ce genre de texte. Vous avez trois heures pour le faire. Bonne rédaction!</i></p>
Cours 2	<p>Fin de l'écriture (1 heure) – (Les élèves terminant avant les 3 heures peuvent lire des contes qui ne seront pas explicitement étudiés dans le cours, mais qui pourraient leur servir lors des productions écrites.)</p> <p>Explication de l'atelier (thème, heures, évaluation, matériel)</p>
Cours 3	<p>Préparation au visionnement du film (pistes d'analyse ou d'écoute)</p> <p>Visionnement du film <i>L'Odyssée d'Alice Tremblay</i>– 1 h 42 (Détecter toutes les traces d'intertextualité, tous les textes sources)</p>
Cours 4	<p>Discussion en grand groupe dirigée par l'enseignant pour faire ressortir les éléments soulignés (traces d'intertextualité et textes sources) dans le film</p> <p><u>Exemples de questions soulevées par l'enseignant :</u></p> <p>— Quels sont les personnages de contes que vous avez reconnus ? (<i>Alice au pays des merveilles, Le Petit Chaperon Rouge, Blanche-Neige et le sept nains, le Père-Noël, Schéhérazade, etc.</i>)</p> <p>— De quelles histoires proviennent-ils ?</p> <p>— Sont-ils traités de la même façon dans ce film ? Ont-ils des caractéristiques types et différentes ou originales ? (Comique, absurde. Prince maladroit, loup pervers chanteur rock, Blanche-Neige polyandrique qui vieillit et vit avec les nains, etc.)</p> <p>— Ce film est-il une forme novatrice ou une copie des contes que vous avez reconnus ? Expliquez pourquoi. (Ce sont des personnages connus, mais c'est une toute nouvelle histoire qui est racontée, sous un angle nouveau, avec un ton particulier.)</p>

	<p>— Diriez-vous que ce film est une œuvre originale ? Pourquoi ?*</p> <p>* Ici, l'enseignant abordera explicitement la notion de l'intertextualité et des variations de textes/de médias.</p> <hr/> <p>Lecture du conte <i>Le bel au bois dormant</i> tiré de la mythologie grecque par l'enseignante</p> <hr/> <p>Discussion en grand groupe dirigée par l'enseignant pour faire ressortir les éléments soulignés (traces d'intertextualité et textes sources) dans le texte</p> <p><u>Exemples de questions soulevées par l'enseignant :</u></p> <p>— Aviez-vous déjà entendu cette histoire ? Une histoire similaire ? (<i>La Belle au bois dormant</i>)</p> <p>— Quelles sont les différences entre les deux histoires que vous avez remarquées ? (Les deux personnages principaux ont le sexe inverse (Belle/Bel). Le Bel ne se réveille pas.)</p> <p>— Quelle histoire avez-vous le plus aimée : celle-ci ou celle que vous connaissiez déjà/davantage ? Pourquoi ?</p> <p>— À votre avis, quelle version a précédé l'autre ? Pourquoi ? (Mythologie)</p> <hr/> <p>Lecture de <i>Cendrillon</i> des frères Grimm</p> <hr/> <p>3- Analyse personnelle</p> <p>Faire ressortir les caractéristiques du conte merveilleux en général et en particulier *. Faire des liens avec d'autres lectures ou d'autres médias (p. ex. avec le film <i>L'Odyssée d'Alice Tremblay</i> ou avec la série <i>Once Upon A Time</i> (personnage Ella)).</p> <p>4- Discussion en petits groupes en donnant des pistes de réflexion et de discussion</p> <p><u>Pistes à explorer :</u></p> <p>— Quelle a été votre première réaction de lecteur en lisant ce conte ?</p> <p>— Est-ce l'histoire de Cendrillon que vous connaissiez ?</p> <p>— En quoi diffère-t-elle de celle que vous connaissiez déjà ?</p> <p>— Quel est le style d'écriture des frères Grimm ? (Plus sanglant, plu crû, moins épuré...)</p> <p>— Connaissez-vous d'autres textes ou d'autres médias qui se sont servis du conte de Cendrillon ? (Films (ex. : <i>L'Odyssée d'Alice Tremblay</i>)...)</p>
--	--

	<p>— Quelles modifications ont-ils apportées ou quels éléments ont-ils retenus ?</p> <p>* Ici, l'enseignant abordera explicitement les caractéristiques du conte merveilleux telles que des éléments surnaturels (fées, nains, ogres, sorcières, dragons...), des objets magiques et des tâches fantastiques qui sont acceptés comme normaux ou réels, la présence de comportements et de valeurs bienveillants ou admirables ET des séquences narratives stéréotypées (par ex. un mariage entre les héros à la fin).</p> <p>Retour sur la première activité d'écriture (prétest) corrigée</p> <p>— Textes classés merveilleux ou non</p> <p>— Différence merveilleux et fantastique</p> <p>— Comment insérer des dialogues</p>
Cours 5	<p>Discussion en grand groupe sur les contes de leur enfance/connus</p> <p><u>Exemples de questions soulevées par l'enseignant :</u></p> <p>— Quels sont les contes merveilleux qui ont habité votre enfance ?</p> <p>— Pensez-vous qu'il s'agissait de la version originale du conte ? Pourquoi ?</p> <p>— Que savez-vous de la tradition orale des contes, de l'importance de l'oralité pour ceux-ci ?</p> <p>— Connaissez-vous un conteur né dans votre entourage ? Connaissez-vous Fred Pellerin ? Boucar Diouf ?</p> <p>— Vous êtes-vous déjà identifiés à un personnage de conte ? Lequel et pourquoi ?</p> <p>Réécriture : Les élèves doivent choisir un conte de leur enfance qu'ils connaissent bien et en réécrire la fin à la manière des frères Grimm (Ex. : <i>Les Trois Petits Cochons</i> ou <i>Peau d'Âne</i>).</p>
Cours 6	<p>Lecture de certains textes d'élèves écrits au cours précédent en grand groupe (volontaires)</p> <p>Discussion en grand groupe sur les effets recherchés (projet d'auteur), réussis ou non (la réception du texte), et sur les traces du texte source (éléments intertextuels). Aussi, interroger les élèves sur leurs conceptions de l'originalité de leur texte, sur le plagiat, sur les modifications suffisantes ou non apportées au texte source à leur avis...</p> <p><u>Exemples de questions soulevées par l'enseignant :</u></p> <p>— Quel est le texte source du texte entendu ?</p>

-
- Quels sont les éléments intertextuels que vous avez retenus ?
 - Quels sont les effets que l’auteur voulait créer selon vous ? Est-ce réussi ?
- Poser les mêmes questions à l’auteur du texte du texte lui-même.
- À votre avis, est-ce que l’auteur de ce texte avait un projet d’auteur clair ? Pourquoi ?
 - Y voyez-vous une forme de plagiat ? Pourquoi ?
 - Comment jugez-vous la transformation du texte par rapport au texte source ?
 - Quelles autres variations peuvent être faites ?
-

Écoute du conte *Cendrillon* de Perrault – 7 min 33

1- Analyse personnelle

Faire ressortir les caractéristiques de ce conte merveilleux propres au genre. Faire des liens avec la version des frères Grimm. Remplir le schéma narratif*.

2- Discussion en petits groupes en donnant des pistes de réflexion

Pistes à explorer :

- En quoi cette version de Cendrillon ressemble-t-elle à celle des frères Grimm ? (Personnages, péripéties...)
- En quoi cette version de Cendrillon diffère-t-elle de celle des frères Grimm ? (Sans violence)
- Peut-on dire qu’une des deux versions du conte de Cendrillon est plus originale ? Pourquoi ?

* Ici, l’enseignant abordera explicitement les notions reliées au schéma narratif.

Lecture de l’album *Cendrillon* imprimé en 1992 (texte tiré de Perrault)

1- Analyse personnelle

Faire ressortir les caractéristiques de ce conte merveilleux propres au genre. Faire des liens avec la version de Perrault. Remplir le schéma actantiel*.

2- Discussion en grand groupe en donnant des pistes de réflexion

Pistes à explorer :

- Quel type de support a été utilisé pour ce conte ? (album) Est-ce un genre en soi selon vous ?
 - Quelles sont les modifications qui ont été apportées à la version originale du
-

	<p>conte de Perrault ?</p> <p>— Quels effets ont ces modifications selon vous ?</p> <p>* Ici, l'enseignant abordera explicitement les notions reliées au schéma actantiel.</p>
	<p>Analyse et discussion en grand groupe de la publicité de Rogers en relevant les traces d'intertextualité</p> <p><u>Exemples de questions soulevées par l'enseignant :</u></p> <p>— Quel est le genre de texte que vous venez de lire ? Pourquoi ?</p> <p>— Quel est son but premier ? En a-t-il d'autres ? Lesquels ?</p> <p>— Quelles sont les traces d'intertextualité que vous avez perçues ?</p> <p>— Provenaient-elles d'un texte en particulier ? Y voyez-vous plutôt une connaissance commune ? Pourquoi ?</p>
	<p>Lecture du conte <i>La petite fille et le lion</i> (version africaine du <i>Petit Chaperon rouge</i>)</p>
	<p>3- Analyse personnelle</p> <p>Faire ressortir les caractéristiques de ce conte merveilleux propres au genre.</p> <p>4- Discussion en grand groupe en donnant des pistes de réflexion</p> <p><u>Pistes à explorer :</u></p> <p>— Reconnaissez-vous le texte source de cette histoire ? Quel est-il ? (<i>Petit Chaperon rouge</i>)</p> <p>— Quels éléments intertextuels vous ont permis de le reconnaître ? (Grand-mère)</p> <p>— Pouvez-vous vous identifier au personnage principal ? Pourquoi ?</p> <p>— Considérez-vous cette version originale ? Unique ? Comment la qualifieriez-vous autrement ? (Ex. de réponse : Adaptée au milieu socioculturel et géographique : un lion peut te manger alors cette histoire est nécessaire.)</p> <p>— Quels éléments sont propres au lieu/milieu dont ce conte provient ? (Chasseurs, lions, etc.)</p>
	<p>Écoute du conte <i>Barbe Bleue</i> de Perrault – 7 min 33</p>
	<p>Discussion en grand groupe en donnant des pistes de réflexion</p> <p><u>Pistes à explorer :</u></p>

	<p>— Croyez-vous que ce conte en est un merveilleux ? Pourquoi ? (Oui, mais très réaliste avec un seul élément « magique » qui est la clé-fée.)</p> <p>— Quels éléments propres au merveilleux sont présents/absents ? (Il n'y a qu'un seul élément magique, ce n'est pas un monde magique, mais plutôt réaliste, ambiance dérangeante, etc.)</p> <p>— Identifiez-vous des éléments intertextuels dans ce conte ? Lesquels ? (Cendrillon avec ses sœurs à marier, La Belle au bois dormant avec l'attente, etc., mais aussi des publicités de violence conjugale.)</p>
Cours 7	<p>Lecture du conte <i>Ma sirène bien-aimée</i> tiré de la mythologie grecque</p> <p>Discussion en grand groupe</p> <p><u>Exemples de questions soulevées par l'enseignant :</u></p> <p>— Aviez-vous déjà entendu cette histoire ? Une histoire similaire ? (<i>La Petite Sirène</i>)</p> <p>— Connaissiez-vous déjà les personnages, même de noms ? Qui sont-ils ?</p> <p>— Quels éléments intertextuels avez-vous notés ? (Scène du crabe chantant et chariot royal avec la version de Disney)</p> <p>— Quelles sont les différences entre les deux histoires que vous avez remarquées ?</p> <p>— Quelle histoire avez-vous le plus aimée : celle-ci ou celle que vous connaissiez déjà ? Pourquoi ?</p> <p>— À votre avis, quelle version a précédé l'autre ? Pourquoi ? (Mythologie)</p> <p>Lecture du conte <i>Un cygne du ciel</i> tiré de la mythologie grecque</p> <p>Discussion en grand groupe</p> <p><u>Exemples de questions soulevées par l'enseignant :</u></p> <p>— Aviez-vous déjà entendu cette histoire ? Une histoire similaire ? (<i>La Princesse des cygnes</i>)</p> <p>— Quel type de conte est-ce ? (Mythologique)</p> <p>— Quels sont les éléments mythologiques présents ? (Castor, Polux, Zeus...)</p> <p>— Quelles sont les ressemblances et les différences entre les deux histoires que vous avez remarquées ? (Même structure narrative : quête d'un Dieu/roi qui use de son pouvoir pour obtenir son amour. La fin diffère... presque un viol.)</p> <p>— Quelle histoire avez-vous le plus aimée : celle-ci ou celle que vous connaissiez déjà ? Pourquoi ?</p>

	<p>— Quelle est la valeur que veut transmettre ce conte à votre avis ? Celui de la <i>Princesse des Cygnes</i> ?</p>
	<p>Lecture du conte <i>Prenez garde au cyclope</i> tiré de la mythologie grecque</p>
	<p>Discussion en grand groupe</p>
	<p><u>Exemples de questions soulevées par l'enseignant :</u></p>
	<p>— Aviez-vous déjà entendu cette histoire ? Une histoire similaire ? (Liens intertextuels avec <i>Roméo et Juliette</i>.)</p>
	<p>— Quel enseignement ce conte tente-t-il de transmettre à votre avis ? Est-ce que le message passe facilement ?</p>
	<p>Activité réflexive/fictive/orale de réécriture</p>
	<p><u>Consigne</u> : Pensez au conte que vous venez de lire. Si vous aviez à le modifier pour en faire un conte exclusivement merveilleux, comment le feriez-vous ? Comment s'appelleraient vos personnages ? Quels éléments du texte-source conserveriez-vous ? Lesquels modifieriez-vous ?</p>
	<p>Les élèves ont une dizaine de minutes pour faire ce petit exercice réflexif et en conserver quelques traces écrites pour le présenter aux autres.</p>
	<p>Discussion en grand groupe</p>
	<p>Chaque élève présente les grandes lignes de sa version du conte <i>Prenez garde au cyclope</i>. Il est invité à commenter ses choix et à les expliquer.</p>
	<p>Les autres élèves sont invités à commenter les textes des autres.</p>
	<p>Lecture du conte <i>L'homme bien laid et sa truie</i> (version française (Touraine) du <i>Petit Chaperon rouge</i>)</p>
	<p>Analyse personnelle</p>
	<p>Faire ressortir les caractéristiques de ce conte merveilleux propres au genre.</p>
	<p>Discussion en grand groupe en donnant des pistes de réflexion</p>
	<p><u>Pistes à explorer :</u></p>
	<p>— Aviez-vous déjà entendu cette histoire ? Une histoire similaire ? (<i>Le Petit Chaperon rouge</i>)</p>
	<p>— Quels éléments intertextuels vous ont permis de le reconnaître ?</p>
	<p>— Considérez-vous cette version originale ? Unique ? Comment la qualifieriez-vous autrement ?</p>
	<p>— Quels éléments sont propres au lieu/milieu dont il provient ?</p>

	<p>— Si vous comparez ce conte à celui <i>La petite fille et le lion lu à un cours précédent</i>, quels sont les liens qui existent entre ces deux textes ?</p> <hr/> <p>Lecture du conte <i>Les sœurs et le démon</i> (version japonaise du <i>Petit Chaperon rouge</i>)</p> <hr/> <p>Discussion en grand groupe</p> <p><u>Questions posées par l'enseignant :</u></p> <p>— Aviez-vous déjà entendu cette histoire ? Une histoire similaire ? (<i>Le Petit Chaperon rouge</i>)</p> <p>— Quels éléments intertextuels sont présents ? Sont-ils davantage de type structurel ?</p> <p>— Considérez-vous cette version originale ? Unique ? Comment la qualifieriez-vous autrement ?</p> <p>— Quels éléments sont propres au lieu/milieu dont il provient ?</p> <p>— Si vous comparez ce conte à ceux lus auparavant, quels sont les liens qui existent entre ces différentes variations de l'histoire du Petit Chaperon rouge ?</p> <p>— Pour vous, est-ce que le personnage du Loup est indissociable de cette histoire ? Pourquoi ?</p>
Cours 8	<p>Lecture individuelle du livre <i>Le fils du gros méchant loup : La suite du Petit Chaperon rouge</i> de Diane Bouthillette</p> <hr/> <p>1- Analyse personnelle</p> <p>Faire la comparaison entre cette histoire et la version initiale du <i>Petit Chaperon rouge</i> que vous connaissez.</p> <p>2- Discussion en grand groupe en donnant des pistes de réflexion</p> <p><u>Pistes à explorer :</u></p> <p>— Est-ce une histoire originale ? (Trame narrative différente. Morale.)</p> <p>— Quels sont les éléments intertextuels employés ? (Personnages et l'idée de manger le Chaperon.)</p> <p>— Quels sont leurs effets sur le lecteur ?</p> <p>— Est-ce une forme de plagiat à votre avis ? Pourquoi ?</p> <p>— Qu'est-ce que l'inspiration ?</p> <p>— De quoi sont issues les idées des auteurs à votre avis ?</p>

	<p>Écoute des Contes à l'envers de Philippe Dumas et Boris Moissard</p> <p><i>La Belle Histoire de Blanche-Neige</i>, en 3 parties (6:52, 4:50 et 2:33)</p> <hr/> <p>Discussion en grand groupe</p> <p><u>Synopsis</u></p> <p>Une présidente de la République est jalouse d'une jeune fille dont un sondage révèle qu'elle est plus intelligente qu'elle.</p> <p><u>Exemples de questions soulevées par l'enseignant :</u></p> <p>— Ce conte est une variation de quelle histoire à votre avis ? (<i>Blanche-Neige et les sept nains</i>)</p> <p>— Quels personnages de l'histoire originale avez-vous été en mesure d'identifier ? (Présidente/reine, employé/chasseur, brigands/nains et beau jeune homme/prince)</p> <p>— Quels éléments de l'histoire originale ont été modifiés ? De quelle façon ? (Époque et style)</p> <p>— Comment définiriez-vous le style de ces auteurs et conteurs ? L'avez apprécié et pourquoi ?</p> <p>— Est-ce que ce conte aurait été plus accessible à l'écrit ? Pourquoi ?</p> <p>— Voyez-vous un avantage à entendre le conteur raconter son conte ? Lequel ?</p>
Cours 9	<p>Réécriture : Les élèves doivent choisir un conte de leur enfance qu'ils connaissent bien (ce peut être le même que celui utilisé au cours 3) et écrire une courte suite à cette histoire (comme pour le livre <i>Le fils du gros méchant loup : La suite du Petit Chaperon rouge</i>)</p>
Cours 10	<p>Fin de l'activité de réécriture</p> <hr/> <p>Visionnement du film de Noël <i>La Petite Marchande d'allumettes</i> – 50 min. (Détecter les différents contes utilisés)</p> <hr/> <p>Discussion en grand groupe dirigée par l'enseignant pour faire ressortir les éléments soulignés (traces d'intertextualité et textes sources) dans le film</p>

	<p><u>Exemples de questions soulevées par l'enseignant :</u></p> <p>— Quels sont les personnages de contes que vous avez reconnus ?</p> <p>— De quelles histoires proviennent-ils ?</p> <p>— Sont-ils traités de la même façon dans ce film ? Ont-ils des caractéristiques types et différentes ou originales ?</p> <p>— Selon vous, est-ce davantage une réécriture du conte <i>La Petite marchande d'allumettes</i> ou davantage un nouveau conte avec des traces d'intertextualité variées incluant certaines provenant du conte <i>La Petite marchande d'allumettes</i> ? Pourquoi ?</p> <p>— Trouvez-vous que le résultat est réussi ? Que l'auteur du scénario a un projet créatif clair et que le récepteur peut corroborer ou le comprendre ?</p>
Cours 11	<p>Retour sur l'activité d'écriture en grand groupe par une lecture d'un ou de plusieurs textes.</p> <hr/> <p>Discussion en grand groupe sur les effets recherchés (projet d'auteur), réussis ou non (la réception du texte), et sur les traces du texte source (éléments intertextuels).</p> <p><u>Exemples de questions soulevées par l'enseignant :</u></p> <p>— Quel est le texte source du texte entendu ?</p> <p>— Quels sont les éléments intertextuels que vous avez retenus ?</p> <p>— Quels sont les effets que l'auteur voulait créer selon vous ? Est-ce réussi ?</p> <p>Poser les mêmes questions à l'auteur du texte du texte lui-même.</p> <p>— À votre avis, est-ce que l'auteur de ce texte avait un projet d'auteur clair ? Justifiez votre réponse.</p> <p>— À votre avis, est-ce que le projet d'auteur peut être réussi sans que le produit final en témoigne ou le soit ? Justifiez votre réponse.</p> <hr/> <p>Lecture du livre <i>Le Délire de Somerset</i> d'Hélène Vachon</p> <hr/> <p>1- Analyse personnelle</p> <p>Faire ressortir les caractéristiques de ce texte. Faire des liens avec d'autres lectures.</p> <p>2- Discussion en petits groupes en donnant des pistes de réflexion</p> <p><u>Pistes à explorer :</u></p>

	<p>— Est-ce un conte ? Sinon, de quel genre de texte s'agit-il ? (Récit d'aventures)</p> <p>— Quelles sont les traces d'intertextualité que vous avez relevées ? (Loups, Petit Poucet, Ogre, Reine dans Alice au pays des merveilles, Botte du Chat Botté, clé de Barbe Bleue...)</p> <p>— De quel genre de texte proviennent-elles ? (Contes merveilleux)</p> <p>— Quelles émotions ce texte a-t-il suscitées chez vous ? À quels lecteurs s'adresse ce livre à votre avis ?</p>
	Lecture du texte <i>Gratelle au bois mordant</i> de Jasmine Dubé
	<p>Discussion en grand groupe</p> <p><u>Pistes à explorer :</u></p> <p>— Que pensez-vous du titre ? À quoi vous fait-il penser ?</p> <p>— De quel texte est-ce une réécriture ? (<i>La Belle au bois dormant</i>)</p> <p>— Y a-t-il d'autres traces d'intertextualité plus subtiles que vous avez relevées (clins d'œil à d'autres textes) ? (Transformation et beauté : <i>Shrek</i>, <i>La Belle et la Bête</i>, etc. Marcel et Gratelle avec Hansel et Gretel.)</p> <p>— Quel était le projet d'auteur de Jasmine Dubé selon vous ? Son intention artistique ? L'effet esthétique recherché ? (Être drôle, surprendre, lien images/texte fort...)</p> <p>— Comment percevez-vous la relation images/texte dans cette histoire ? (L'image va au-delà du texte.)</p>
Cours 12 (cours de 3h)	<p>Écriture d'un conte (post-test)</p> <p>Consigne : <i>Vous devez écrire un conte merveilleux d'au moins 350 mots en vous basant sur ce que vous savez déjà de ce genre de texte. Vous avez trois heures pour le faire. Bonne rédaction!</i></p>
Cours 13	<p>1- Relecture individuelle de son conte par l'élève (et début de l'amélioration en vue de la création du recueil de contes en informatique)</p> <p>2- Discussion entre l'enseignant et l'élève portant sur son projet d'auteur et les effets recherchés auprès du lecteur, le cas échéant (entrevue enregistrée)</p>
En classe d'informatique	<p>3-Fin de l'amélioration du texte</p> <p>4-Création du recueil de contes</p>

APPENDICE C

QUESTIONS DE L'ENTREVUE

1. Parle-moi de ton texte?

**2. Peux-tu m'expliquer certains des choix que tu as faits dans ta rédaction ?
Quels sont ces choix ? Pourquoi ?**

(Reformulation possible : Comment as-tu procédé pour écrire ton texte ?)

3. Quand tu as retravaillé ta copie, quels sont les éléments sur lesquels tu t'es concentré (e) ? Pourquoi ?

4. T'es-tu inspiré (e) d'autres œuvres que tu connais dans ta rédaction? Si oui, lesquelles et comment ? Sinon, pourquoi ?

**5. Qu'as-tu aimé dans cette activité? Qu'as-tu moins aimé, trouvé difficile ?
Pourquoi ?**

6. Quel genre de scripteur es-tu ? (Comment écris-tu ?)

7. Avais-tu un projet d'auteur clair ? (Quel était-il ? Le trouves-tu réussi ?)

APPENDICE D

GRILLE DE CORRECTION DU PRÉTEST ET DU POST-TEST

Grille de correction du cours FRA-5131-1								
Nom de l'élève : _____		Nom de l'enseignant : _____				Date de passation : _____		
Résultat : _____ % = Succès ou Échec								
Critères		Caractéristiques du conte merveilleux					Pondération	Note
		A Manifestation d'une compétence marquée 5	B Manifestation d'une compétence assurée 4	C Manifestation d'une compétence acceptable 3	D Manifestation d'une compétence peu développée 2	E Manifestation d'une compétence très peu développée 1		
Éléments intertextuels		Utilisation qui démontre une excellente appropriation des éléments intertextuels					X 4	/20
Originalité		Personnalisation forte et marquée du conte					X 4	/20
Éléments merveilleux		Utilisation qui démontre une excellente appropriation des éléments merveilleux*					X 4	/20
Cohérence textuelle	Organisation stratégique	Structuration d'une intrigue de façon à ce que le destinataire en suive aisément le déroulement, respect du schéma narratif ET développement pertinent d'un ou des personnages					X 4	/20

APPENDICE E

GRILLE DE CORRECTION – TROISIÈME ANNÉE DU SECONDAIRE –

ÉCRIRE UN CONTE

Gouvernement du Québec — Ministère de l'Éducation

Critère	Caractéristiques du texte					Pondération	Note
	A	B	C	D	E		
	Très satisfaisant	Satisfaisant	Acceptable	Peu acceptable	Inacceptable		
1. Le conte correspond aux exigences de la situation d'écriture.	Caractère merveilleux Présence de tous les éléments Personnages, objet(s), actions très utiles au déroulement du récit Liens habilement établis entre tous les éléments (5)	Caractère merveilleux Présence de tous les éléments Personnages, objet(s), actions utiles au déroulement du récit Liens clairement établis entre tous les éléments (4)	Caractère merveilleux Présence de tous les éléments Personnages, objet(s), actions assez utiles au déroulement du récit Liens plus ou moins établis entre les différents éléments (3)	Caractère merveilleux Absence d'un élément important (mission, fin) Plusieurs éléments (personnages, objets, actions) sont inutiles au déroulement du récit Manque de liens entre les éléments (2)	Absence du caractère merveilleux ou Texte expressif ou informatif ou Non respect des consignes suivantes : -Au moins 2 personnages de la liste -Au moins 1 objet de la liste qui joue un rôle (0)	X 8	/40

2. Le texte est bien structuré et le découpage en paragraphes est adéquat.	Structure du texte et découpage en paragraphes très satisfaisants (5)	Structure du texte et découpage en paragraphes satisfaisants (4)	Structure du texte et découpage en paragraphes assez satisfaisants (3)	Structure du texte et découpage en paragraphes plus ou moins satisfaisants (2)	Structure du texte et découpage en paragraphes insatisfaisants (1)	X 2	/10
3. Le vocabulaire est précis, varié et évocateur.	Toujours (5)	Presque toujours (4)	Souvent (3)	Rarement (2)	Très rarement (1)	X 2	/10
4. Les phrases sont structurées correctement.	Aucune faute (5)	1 % de fautes (De 1 à 6 fautes) (4)	2 % de fautes (De 7 et 8 fautes) (3)	2,5 — 3 % de fautes (De 9 à 14 fautes) (2)	Plus de 3 % de fautes (15 fautes et +) (1)	X 2	/10
5. La ponctuation est appropriée.	Aucune faute (5)	1 % de fautes (De 1 à 6 fautes) (4)	2 % de fautes (De 7 et 8 fautes) (3)	2,5 — 3 % de fautes (De 9 à 14 fautes) (2)	Plus de 3 % de fautes (15 fautes et +) (1)	X 2	/10
6. Les mots sont écrits correctement.	Aucune faute (5)	1 % de fautes (De 1 à 6 fautes) (4)	2 % de fautes (De 7 et 8 fautes) (3)	2,5 — 3 % de fautes (De 9 à 14 fautes) (2)	Plus de 3 % de fautes (15 fautes et +) (1)	X 1	/5
7. Les accords en genre, en nombre et en personne sont faits correctement.	Moins de 1 % de fautes (De 0 à 4 fautes) (5)	1 et 2 % de fautes (De 4 à 10 fautes) (4)	3 % de fautes (De 11 à 14 fautes) (3)	4 % de fautes (De 15 à 17 fautes) (2)	Plus de 4 % de fautes (18 fautes et +) (1)	X 3	/15

APPENDICE F

GRILLE DES CODES INITIAUX

Codes	Manifestations et codes	Références
Présence (PRS)	Intention consciente d'auteur (intention artistique) (INA)	(Genette, 1997) (Marlair, 2007) (Tauveron, 2002c)
	Conscience des choix opérés (CCO)	(Lebrun, 2007; Tauveron, 1996, 2002a, 2002b; Tauveron et Sève, 2005)
	Conscience des difficultés rencontrées (CDR)	(Lebrun, 2007; Tauveron, 1996, 2002a, 2002b; Tauveron et Sève, 2005)
	Conscience de l'effet désiré sur le lecteur (réception esthétique). Lecteur modèle anticipé et considéré (LMA)	(Tauveron, 2002c) (Tauveron et Sève, 2005) (Marlair, 2007) (Eco, 1989)
Ambigu (AMB)	Balbutiements de projet d'auteur (BPA)	(Tauveron et Sève, 2005)
Absence (ABS)	Écrire pour répondre à la consigne (ERC)	(Tauveron, 2005) (Tauveron et Sève, 2005)
	Aucun recul par rapport à son processus d'écriture (ARE)	(Tauveron et Sève, 2005)
	Aucun lecteur envisagé (ALE)	(Tauveron, 2002c) (Tauveron et Sève, 2005) (Marlair, 2007) (Eco, 1989)

Question 1 : Parle-moi de ton texte?

Parle de son texte au je (JE)	Résume seulement (RES)
Parle de son texte au il (IL)	

Question 2 : Peux-tu m'expliquer certains des choix que tu as faits dans ta rédaction ? Quels sont ces choix ? Pourquoi ?

Voir autres codes

Question 3 : Quand tu as retravaillé ta copie, quels sont les éléments sur lesquels tu t'es concentré (e) ? Pourquoi ?

La langue (LAN)

cohérence (COH)

Le vocabulaire (VOC)

Une relecture (REL1)

Les idées (IDE)

Deux relectures ou plus (REL2)

La structure du texte (STRU)

Question 4 : T'es-tu inspiré (e) d'autres œuvres que tu connais dans ta rédaction? Si oui, lesquelles et comment ?

Conte spécifique (CON)

Cinéma(CIN)

Connaissance commune sur le conte (CCC)

Émission de télévision (ETV)

Autres genres de textes(ATT)

Fait vécu (FAIT)

Question 5 : Qu'as-tu aimé dans cette activité? Qu'as-tu moins aimé, trouvé difficile ? Pourquoi ?

Conscience de la contrainte du temps / limite à l'expression (TEM)

Conscience de l'évaluation (EVA)

Question 6 : Quel genre de scripteur es-tu ? (Comment écris-tu ?)

Parle d'habitudes d'écriture ou d'habitudes d'écriture maintenues (HABM)

Parle d'habitudes d'écriture dérogées (HABD)

Question 7 : Avais-tu un projet d'auteur clair ? (Quel était-il ? Le trouves-tu réussi ?)

Affirmation de base concernant le projet d'auteur (en dehors de notre perception): oui (OUI)

Affirmation de base concernant le projet d'auteur (en dehors de notre perception): je ne sais pas (nuancé) (NSP)

Affirmation de base concernant le projet d'auteur (en dehors de notre perception): non (NON)

APPENDICE G

GRILLE FINALE DES CODES

Pour toutes les questions :

Codes	Manifestations et codes
Présence de projet d'auteur	Intention consciente d'auteur (intention artistique) (INA)
	Conscience des choix opérés (CCO)
	Conscience des difficultés rencontrées (CDR)
	Conscience de l'effet désiré sur le lecteur (réception esthétique)
	Lecteur modèle anticipé et considéré (LMA)
Projet d'auteur ambigu	Balbutiements de projet d'auteur (BPA)
Absence de projet d'auteur	Écrire pour répondre à la consigne (ERC)
	Aucun recul par rapport à son processus d'écriture (ARE)
	Aucun lecteur envisagé (ALE)

Codes pour la question 1 seulement :

Question 1 : Pourrais-tu me parler de ton texte?	
Parle de son texte au je (JE)	Résume seulement (RES)
Parle de son texte au il (IL)	

Codes pour la question 7 seulement :

Question 7 : Avais-tu un projet d'auteur clair ? (Quel était-il ? Le trouves-tu réussi ?)	
Affirmation de base concernant le projet d'auteur (en dehors de notre perception) : oui (OUI)	Affirmation de base concernant le projet d'auteur (en dehors de notre perception) : je ne

	sais pas (nuancé) (NSP)
Affirmation de base concernant le projet d'auteur (en dehors de notre perception) : non (NON)	

<u>Codes pour toutes les questions :</u>			
Surtout présents à la question 3	La langue (LAN)	Conscience de la contrainte du temps / limite à l'expression (TEM)	05
	Le vocabulaire (VOC)	Conscience de l'évaluation (EVA)	
	Les idées (IDE)	Intertextualité qui aide en cas de problème / blocage (BLOC)	
	La structure du texte (STRU)	Amour de l'écriture (AMO)	
	La cohérence (COH)	Difficulté à s'adapter p/r ou désir d'un cours plus traditionnel : exercices, prétests, encadrement plus serré... (TRAD)	
	Éléments magiques/merveilleux (MERV)	Consigne vague (VAG)	
	Commentaires de l'enseignante (ENS)	Limité par le nombre de mots /peur des fautes (MOT)	
	Écriture en jet (JET)		

	Aucune relecture (REL0)	Difficulté à trouver une idée / manque inspiration (INS)	
	Une relecture (REL1)	Aime façon non traditionnelle d'apprendre, en lisant, par le conte (FNT)	
	Deux relectures ou plus (REL2)	Pas de difficulté (0DIF)	
Q4	Conte spécifique (CON)	Volonté de ne pas plagier (PLAG)	Q6
	Connaissance commune sur le conte (CCC)		
	Autres genres de textes (ATT)	Parle d'habitudes d'écriture dérogées (HABD)	
	Cinéma (CIN)	Parle d'habitudes d'écriture ou d'habitudes d'écriture maintenues (HABM)	
	Émission de télévision (ETV)	Identification au personnage (IDP)	
	Fait vécu (FAIT)	S'inspirer d'une personne connue comme un fils ou une conjointe (PERSO)	
	Chanson (CHAN)	Écriture psychologique / psychologie des personnages (PSY)	
	Inspiration divine/révélation	Avoir beaucoup d'imagination,	

	(REV)	d'idées (IMA)	
	Aucun texte/mon imagination (AUC)	Paresseux (PAR)	
	Dictionnaire (DIC)	Conservatrice (COE)	
	Phrase (PHR)	Écrire des histoires en accord avec mes valeurs (VAL)	
	Banque de personnages (BAN)	Met des descriptions (DES)	
		Apprécie plus le fantastique (FAN)	
Q7	A pensé à son texte avant d'arriver à l'examen (AVA)	Écriture libératrice (LIB)	
	Fait des liens intertextuels pour expliquer sa façon d'écrire / comparaisons avec d'autres auteurs ou textes (ECRI)		

APPENDICE H

CERTIFICAT ÉTHIQUE DÉLIVRÉ PAR LE CERPÉ

UQÀM | Faculté des sciences de l'éducation

CERPÉ-3

UQÀM | Faculté des sciences

DE CERTIFICAT : 2012-0027A

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CERPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : Apprendre à (ré)écrire grâce à la lecture

Responsable du projet : Vanessa Boily
Programme: Maîtrise en linguistique

Superviseur : Marie-Christine Beaudry

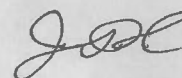
Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*».

Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains.

NOM	<u>Membres du Comité</u>	
	TITRE	DÉPARTEMENT
Proulx, Jérôme	Président du Comité, professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Aubertin-Leheudre, Mylène	Professeur	Kinanthropologie, Faculté des sciences
Bigras, Nathalie	Professeur	Didactique, Faculté des sciences de l'éducation
Giroux, Jacinthe	Professeur	Éducation et formation spécialisées
Proulx, Sylvia	membre de la collectivité externe	

11-02-2013

Date



Jérôme Proulx
Président du Comité

APPENDICE I

DÉNOMBREMENT DES CODES DE L'ENTREVUE PAR PARTICIPANT

Élève 1		Élève 2		Élève 3		Élève 4	
Codes	Occurences	Codes	Occurences	Codes	Occurences	Codes	Occurences
RES	1	JE	1	RES	1	IL	1
IL	1	INS	1	IL	1	0DIF	1
INA	4	CDR	4	CCO	12	INA	1
CCO	5	HABD	4	BPA	2	CCO	2
CDR	5	PHR	2	INA	7	AVA	3
LMA	2	BPA	4	ERC	1	BPA	3
MOT	2	TEM	3	MERV	1	MERV	1
INS	2	CCO	5	LAN	1	LAN	2
DIC	1	INA	4	REL1	1	CDR	3
ERC	2	LMA	2	JET	1	CON	2
EVA	2	CON	2	CHAN	2	ATT	1
BPA	4	REL0	1	ATT	1	FAIT	1
AVA	1	JET	1	AMO	1	PERSO	1
HABD	1	ECRI	1	LIB	1	INS	1
JET	1	AMO	1	MOT	3	BLOC	1
LAN	1	HABM	3	FNT	1	FNT	1
REL1	2	0DIF	1	DES	2	HABM	1
COH	1	TRAD	1	HABD	4	LIB	1
CON	1	IMA	4	FAN	1	NSP	1
AUC	1	PSY	2	LMA	5	TEM	1
TEM	1	AVA	1	CDR	2		
AMO	1	OUI	1	BAN	1		
FNT	1	ERC	1	NON	1		
PAR	1	EVA	1	AUC	1		
HABM	1			CCC	1		
OUI	1			AVA	1		

DÉNOMBREMENT DES CODES DE L'ENTREVUE (SUITE)

Élève 5		Élève 6		Élève 7	
Codes	Occurences	Codes	Occurences	Codes	Occurences
JE	1	RES	2	JE	1
REV	7	IL	1	HABM	6
CDR	8	BPA	1	MERV	4
AVA	3	CCO	2	RES	1
INA	5	CIN	1	BPA	2
LMA	5	REL1	1	CDR	11
EVA	2	LAN	2	MOT	3
BPA	2	IDE	1	CCO	3
CCO	4	CCC	1	ENS	2
COH	2	HABM	2	CCC	1
MERV	1	AMO	1	ECRI	3
ERC	2	HABD	1	IDE	1
RELO	1	CDR	1	INA	4
TEM	2	FAIT	1	LMA	2
LAN	2	NON	1	RELO	1
CCC	1	AVA	1	LAN	1
CON	2	REV	1	INS	3
CIN	1	HABD	1	AUC	2
PLAG	1	INA	1	PERSO	1
ECRI	1			FAIT	3
PERSO	1			ATT	1
MOT	1			PLAG	3
INS	1			COE	2
FNT	1			CON	1
ATT	1			FNT	1
AMO	1			TRAD	2
HABM	1			VAG	3
PSY	2			HABD	1
NON	1			EVA	1
				IMA	1
				IDP	1
				VAL	1
				NSP	1

RÉFÉRENCES

Arpin, L. et Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets : fondements, démarche et médiation pédagogique du maître dans la construction des savoirs de l'élève*. Montréal : Chenelière Éducation.

Arrivé, M. (1972). *Les langages de Jarry : essai de sémiotique littéraire*. Paris : Éditions Klincksieck.

Baillauques, S. (1996). « Le travail des représentations dans la formation des enseignants ». Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (p. 41-61). Bruxelles : De Boeck.

Baptiste, L. (2005a). « Apprendre à écrire dans les programmes 2002 de l'école élémentaire : le recours à la littérature ». *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 38(4), 133-150.

Baptiste, L. (2005b). « Chronique “ histoire de l'enseignement ” pratique littéraire de l'écriture à l'école primaire, qu'est-ce qui est en jeu ? ». *Le français aujourd'hui*, 2(149), 111-116.

Barré-De Miniac, C. (1995). « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche ». *Revue française de pédagogie*, 113(1), 93-133.

Barthes, R. (1953 et 1972). *Le degré zéro de l'écriture*. France : Éditions du Seuil.

Beaudry, M.-C. (2009). *Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire: une recherche développement autour du roman Nikolski de Nicolas Dickner*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

Beaudry, M.-C. et Huneault, M. (2011). « Étude de l'écriture d'invention pour développer la posture de lecteur littéraire chez des élèves de la cinquième secondaire ». *Revue pour la recherche en éducation*, Acfas, Actes du colloque, 10 au 14 mai 2010, Université de Montréal.

Bessonnat, D. (2000). « Une année de réécriture en troisième ». *Pratiques*, (105/106), 83-110.

Beucher, C. (2009). « L'enseignement de l'écriture de la fable en primaire et au lycée : analyse de pratiques ». Dans J.-L. Dufays et S. Plane (dir.), *L'écriture de fiction en classe de français* (p. 87-104). Namur : Presses universitaires de Namur.

Bishop, M.-F. (2007). « Portraits de lecteurs à l'école primaire française dans la seconde partie du XXe s. ». Dans J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire : Sens, utilité, évaluation* (p. 17-26). Belgique : Presses universitaires de Louvain.

Blaya, L. (2007/2008). *L'apprentissage des contes à l'école primaire ou la construction d'un patrimoine culturel commun*. (Mémoire professionnel). Montpellier : Institut Universitaire des Maîtres.

Boulanger, D., Larose, F. et Couturier, Y. (2011). « Le lien entre les différents acteurs intervenant auprès du jeune au cœur du partenariat école-famille-communauté ». *Revue Service Social*, 57(2), 1-4. Récupéré le 19 mai 2014 de <http://www.erudit.org/revue/ss/2011/v57/n2/1006289ar.pdf>

Bowlby, J. W. et McMullen, K. (2002). *À la Croisée des Chemins : Premiers Résultats de la Cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des Jeunes en Transition*. [Document PDF]. Canada : Statistique Canada. Récupéré le 30 août 2010 de <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-591-x/81-591-x2000001-fra.pdf>

Bronckart, J.-P. (2005). « Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Éléments de bilan et perspectives d'avenir ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 361-380.

Bucheton, D. (1999). « Le langage à l'école pour apprendre, se construire, devenir citoyen ». *Savoir, langages et citoyenneté*, 15(16), 103-114.

Bucheton, D. et Chabanne, J.-C (dir.). (2002). « En guise de synthèse : identifier de nouveaux (?) gestes professionnels pour diversifier les pratiques d'écriture en ZEP ». Dans *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves* (p. 167-182). CRDP de Versailles : Delagrave édition.

Chaplin, D. D., Turner, M. D. et Pape, A. D. (2003). « Minimum Wages and School enrolment of Teenagers: A Look at the 1990's ». *Economics of Education Review*, 22, 11-21.

Chartrand, S. G. (2009). *Améliorer la maîtrise de la langue écrite : la responsabilité de tous les enseignants*. [Document PDF] Récupéré le 19 octobre 2011 de <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/prprs/pdf/prprsFiche23.pdf>

Chénard-Guay, C. (2010). *Écrire à la manière d'un auteur au premier cycle du primaire : pratiques et impacts*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.

Côté, C. (2013). L'organisme Persévérans ensemble voit le jour. *L'écho de Saint-Eustache*, p. 15.

Crinon, J. (2006). « L'écriture littéraire et les genres ». *Le français aujourd'hui*, 2(153), 17-24.

Daunay, B. (2003). « Les discours sur l'écriture d'invention et les frontières de la discipline ». *Recherches*, (39), 39-69.

Daunay, B. (2005). « Les ambiguïtés des textes officiels sur l'écriture d'invention ». *Pratiques*, (127/128), 17-30.

Delamotte-Legrand, R. et Penloup, M.-C. (1994). « Du journal de bord au collège comme lieu d'émergence des représentations de la réécriture ». *Repères*, (10), 83-94.

Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002). « Images du scripteur et rapports à l'écriture ». *Pratiques*, (113/114), 7-28.

Desmarais, D. (2012). *Contre le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif : Une étude sur la contribution des organismes communautaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dias, P. X. (1992). « Literary Reading and Classroom Constraints : Aligning Practice with Theory ». Dans J. A. Langer (dir.), *Literature Instruction : a focus on Student Response* (p. 131-161). ILL. : National Council of Teachers of English.

Dispy, M. et Dumortier, J.-L. (2007). « Une enquête en dessous de tout soupçon sur les conditions du développement de compétences en lecture d'œuvres littéraires à la charnière de la scolarité primaire et secondaire en Communauté française de Belgique ». Dans J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire : Sens, utilité, évaluation* (p. 129-138.). Belgique : Presses universitaires de Louvain.

Dormoy, D. (2004). « De la réécriture comme mode d'écriture de textes ou apprendre à écrire en réécrivant ». *Le français aujourd'hui*, (144), 53-61.

Dubois Marcoin, D. (2007). « Lire *La Petite Sirène* de l'école maternelle à l'université : comment organiser le dialogue entre culture privée et culture scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 357-370.

Dufays, J.-L. (2006). « La lecture littéraire, des “ pratiques du terrain ” aux modèles théoriques ». *Lidil*, (33), 79-101.

Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège : Pierre Mardaga.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire : Approches historique et théorique, Propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Duguay, R.-M. (2004). « Séquence didactique pour l'exploitation des contes et des comptines en développement langagier des enfants de quatre ans ». *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), 41-66.

Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck & Duclot.

Eckstein, Z. et Wolpin, K. (1999). « Why Youths Drop out of High School: The Impact of Preferences, Opportunities, and Abilities ». *Econometrica*, 67(6), 1295-1339.

Eco, U. (1989). *Lector in Fabula : le rôle du lecteur*. France : Éditions Grasset et Fasquelle.

Eco, U. (1990). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Éditions Grasset.

Fafard, M. (2002). *Définition et statistiques. Forum régional de l'île de Montréal sur la persévérance, la réussite scolaire et le soutien aux raccrocheurs. Actes du forum, 23 mai 2002, Montréal*. Québec : Les publications du Québec.

Falardeau, É. (2003). « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire ». *Revue des sciences de l'éducation*, 3(29), 673-694.

Falardeau, É. et Gauvin-Fiset, L.-M. (2009). « Les programmes de français québécois et les manuels pédagogiques : analyse de propositions pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture créative ». Dans J.-L. Dufays et S. Plane (dir.), *L'écriture de fiction en classe de français* (p. 29-46). Namur : Presses universitaires de Namur.

Gagnon, N. (2003). *Essai de positionnement du concept de communauté de pratique stratégique— en réseau — dans un contexte de formation en milieu organisationnel*. (Mémoire de maîtrise), Université Laval.

Gauvin, L. (2004). « Écrire/Réécrire le/au féminin : notes sur une pratique ». *Études françaises*, 40(1), 11-28.

Genette, G. (1982). *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris : Éditions du Seuil.

Genette, G. (1997). *L'Œuvre de l'Art : la Relation esthétique*. Paris : Éditions du Seuil.

Gervais, A. (2009). « De l'intertextualité ». Dans L. Hébert et L. Guillemette (dir.), *Intertextualité, interdiscursivité et intermédialité* (p.53-59). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Gervais, B. et Bouvet, R. (2007). « Introduction ». Dans B. Gervais et R. Bouvet (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire* (p. 1-7). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gervais, F. et Hinz, (2007). « Réécriture et musique dans les Contes de Grimm et les Mille et une Nuits ». Dans F. Gervais et M. Noël-Gaudreault (dir.), *Littérature de jeunesse et espaces identitaires* (p.75-81). Allemagne : Electronic Publishing Osnabrück.

Giguère, J. (2001). « Les relations entre la lecture et l'écriture : qu'en disent les élèves ? ». *Résonances*, septembre, 10-11.

Gilmore, J. (2010). *Tendance du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs*. Canada : Statistique Canada. Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/article/11339-fra.htm>

Gromer, B. (1996). « Le texte de l'enfant et l'écrit littéraire ». *Repères*, (13), 147-163.

Hayes, J. R. et Flower, L. (1980). « Identifying the organization of writing processes ». Dans W. Gregg et E. Steiberg (dir.), *Cognitive process in writing* (p. 3-30). New Jersey : Lawrence Erlbaum Ass.

Hayes, J. R., Flower, L., Schriver K., Stratman, J. et Carey, L. (1987). « Cognitive process in revision ». Dans S. Rosenberg (dir.), *Reading, writing and language learning advances in applied psycholinguistics* (p. 176-240). États-Unis : Cambridge University Press.

Hébert, M. (2004). « Les cercles littéraires entre les pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration ». *Revue des sciences de l'éducation*, XXX(3), 605-630.

Houdart-Mérot, V. (2008). « Atelier de réécriture et critique littéraire en acte à l'université ». *Recherches et Travaux*, (73), 125-137.

Hudon, A. (1993). *Comparaison entre les perceptions que les décrocheurs et les raccrocheurs, âgés de 16-17 ans, ont sur eux-mêmes et sur l'école*. (Mémoire de maîtrise), Université du Québec à Montréal.

Janosz, M. (2002). *Le profil des jeunes décrocheurs. Forum régional de l'Île de Montréal sur la persévérance, la réussite scolaire et le soutien aux raccrocheurs*. Actes du forum, 23 mai 2002, Montréal. Québec : Les publications du Québec.

Jouve, V. (2004). « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives ». Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 105-114). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Kristeva, J. (1969). *Séméiotikè. Recherches pour une sémanalyse*. Paris : Seuil.

Labrecque, M. et Tran, E. (1991). « Il était une fois, en 1^{re} année... ». *Québec français*, (80), 47-52.

Labrie-Bouthillier, V. (1977). « Le conte populaire et son utilisation pédagogique ». *Québec français*, (27), 36-38.

Laflamme, S. (2005). « Initiation au fantastique : éléments de définition ». *Québec français*, (139), 34-38.

Langlade, G. (2007a). « L'activité fictionnalisante du lecteur ». *Modernités*, (23), 45-65. [Document PDF]. Récupéré de <http://www.uhb.fr/labos/celam/didactique/langlade.pdf>

Langlade, G. (2007b). « La lecture subjective ». *Québec français*, (145), 71-73.

Larose, F. et Boulanger, D. (2013). *Du communautaire au socioéducatif. Rapport de la recherche évaluative du programme « L'École des parents » déployé par le Regroupement économique et social du sud-ouest (RESO). Synthèse, faits saillants et recommandations*. Sherbrooke/Québec: Université de Sherbrooke, Centre de

recherche sur l'intervention éducative et socioéducative / Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.

Lebrun, M. (1996). « Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature jeunesse ». *Repères*, (13), 69-83.

Lebrun, M. (2007a). « Un nouveau contenu d'enseignement, la littérature à l'école primaire française : des implications didactiques d'un modèle de pratiques ». Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 125-146). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Lebrun, M. (2007b). « Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle ». *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399.

Leclaire-Halté, A. (2009). « L'inscription des valeurs dans les textes fictionnels : l'axiologisation des clôtures d'un conte merveilleux dans des copies de 6^e ». Dans J.-L. Dufays et S. Plane (dir.), *L'écriture de fiction en classe de français* (p.167-187). Namur : Presses universitaires de Namur.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et Concept de Soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Le Goff, F. (2005). « Réécriture et écriture d'invention : l'exemple de la fable ». *Pratiques*, (127-128), 183-208.

Le Goff, F. (2008). « Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention ». *Recherches et Travaux*, (73), 19-34.

Lemonchois, M. (2003). *Pour une éducation esthétique*. Paris : L'Harmattan.

Lepitre, J. (2007). *Étude à posteriori du projet de raccrochage scolaire : Alternative scolaire à travers le modèle de motivation en contexte scolaire de Rolland Viau*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1995). *La recherche qualitative, fondements et pratiques*. Montréal : Éditions nouvelles.

Louichon, B. et Rouxel, A. (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Mackey, A et Gass, M. S. (2008) *Second language research: Methodology and Design*. New York : Routledge.

Marlair, S. (2007). « Sens et compétences : quel enseignement de la littérature ? ». Dans J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire : Sens, utilité, évaluation* (p. 161-169). Belgique : Presses universitaires de Louvain.

Martel, K. (2005). « Les notions d'intertextualité et d'intratextualité dans les théories de la réception ». *Protée*, 33(1), 93-102.

Martineau, Y. (2002). *Le faux littéraire : plagiat littéraire, intertextualité et dialogisme*. Coll. Essais critiques. Québec : Éditions Nota bene.

Massol, J.-F. (2008). « Présentation : Quel avenir pour la didactique de l'écriture littéraire? ». *Recherches et Travaux*, (73), 5-16.

MÉLS. (2005). Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais. *La différenciation pédagogique : théories et applications*. Québec : l'auteur.

MÉLS. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. [Document PDF]. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 4 septembre 2010 de http://www.MÉLS.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/prform2004/prfrmsec1ercyclev3nb.pdf

MÉLS. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. [Document PDF]. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 19 octobre 2011 de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/PFE_Q_FrancaisLangueEnseignement.pdf

MÉLS. (2008). *La formation à l'enseignement : les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. [Document PDF]. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 30 août 2010 de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationEnsFormMilieuPratique_f.pdf

MÉLS. (2009). *La lecture et l'écriture chez les garçons... de A à Z : Recherche-action auprès de garçons de milieux défavorisés*. [Document PDF]. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 30 août 2010 de

http://www.MÉLS.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/LaLectureEtLEcritureChezLesGarcons_DeAaZ.pdf

MÉLS. (2012-2013). *Indices de défavorisation par école — 2012-2013*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 29 avril 2014 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/programme-de-la-formation-de-base-commune/>

MÉLS. (2013). *Programme de formation de base commune*. [Document PDF]. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 7 décembre 2013 de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/seconaire2/medias/PFE_Q_FrancaisLangueEnseignement.pdf

MÉQ. (1995). *Programme d'études, le français : enseignement secondaire*. Québec : l'auteur.

MÉQ. (2004). *Le plaisir d'apprendre : J'embarque quand ça me ressemble*. Québec : l'auteur.

Noyère, A. (2002). « Genres scolaires et cadres disciplinaires : quels rapports à l'écriture ? ». *Pratiques*, (113/114), 225-242.

Oreopoulos, P., Page, M. E. et Huff Stevens A. (2003). *Does Human Capital Transfer from Parent to Child? The Intergenerational Effects of Compulsory Schooling*. NBER Working Paper no. 10164. Récupéré de <http://www.nber.org/papers/w10164>

Oriol-Boyer, C. (1989). *L'écriture du texte : théorie, pratique, didactique*. (Thèse d'État). Université de Paris VIII-Vincennes.

Oriol-Boyer, C. (2001). « Lire-écrire ensemble : pour des pratiques d'écriture créatives ». *Résonances*, septembre 2001, 6-9.

Ouellet, A. (2007). *Processus de recherche : une introduction à la méthodologie de la recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

PARcours. (2012). *La grande rencontre 2012*. 1^{er} et 2 novembre 2012, Université du Québec à Montréal, Récupéré de <http://parcours.uqam.ca/quoi-de-neuf/1-quoi-de-neuf/140-la-grande-rencontre-2012-sur-video.html>

Pasa, L. (2008). « Des récits lus aux récits produits ». *Québec français*, (151), 64-65.

Penloup, M.-C. (1999). *L'écriture extra-scolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris : ESF.

Petitjean, A. (2003). « Écriture d'invention et nouveaux programmes des lycées ». *Écriture et invention*. Actes du colloque d'Arras, IUFM de Nord-Pas de calais.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu : Essai sur la littérature*. Paris : Minuit.

Plane, S. et Dufays, J.-L. (2009). « Introduction. Écriture de fiction : vers de nouvelles problématiques didactiques ». Dans J.-L. Dufays et S. Plane (dir.), *L'écriture de fiction en classe de français* (p. 11-25). Namur : Presses universitaires de Namur.

Préfontaine, C. et Lebrun, M. (1992). *La lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage*. Montréal : Éditions Logiques.

Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*. Paris : Seuil.

Raymond, M. (2008). *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*. Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation : documents de recherche, (055), produit n° 81-595-M au catalogue de Statistique Canada.

Reuter, Y. (1996). « Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture ». *Pratiques*, (89), 25-44.

Reuter, Y. (2009). « Les récits de fiction en dernière année du primaire. Éléments d'analyse et de comparaison selon les pédagogies ». Dans J.-L. Dufays et S. Plane (dir.), *L'écriture de fiction en classe de français* (p. 69-85). Namur : Presses universitaires de Namur.

Riffaterre, M. (1978). *Sémiotique de la poésie*. Coll. Poétique. Paris : Éditions du Seuil.

Riffaterre, M. (1984). « Sémanalyse de l'intertexte ». Dans B. T. Fitch et A. Oliver (dir.), *L'intertextualité : intertexte, autotexte, intratexte* (p. 171-175). Canada : Trintexte.

Ronveaux, C. (2009). « Qu'est-ce qu'on enseigne dans les séquences didactiques sur le récit quand celles-ci sont expérimentées par des enseignants en formation ? ». Dans J.-L. Dufays et S. Plane (dir.), *L'écriture de fiction en classe de français* (p. 105-125). Namur : Presses universitaires de Namur.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of literary work*. Illinois : Southern Illinois University Press.

Rouxel, A. (2007). « De la tension entre *utiliser* et *interpréter* dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus ». Dans J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire : Sens, utilité, évaluation* (p. 46-54). Belgique : Presses universitaires de Louvain.

Rufiange, C. (2002). « Les projets d'éveil à l'écrit ». *Lurelu*, 25(2), 93-94.

Rufiange, C. (2008). « Les modèles novateurs à l'école ». *Lurelu*, 31(1), 99-100.

Samson, S. (1998). « SMCQ Jeunesse : lorsque la musique s'associe à la littérature ». *Lurelu*, 20(3), 81.

Sauvé, P. (2000). « Le socioconstructivisme et les grandes orientations de la réforme ». *Virage express*, 2(3), 1-6.

Séguy, A. (1994). « Écrire et réécrire en classe pour quoi faire ? ». *Repères*, (10), 13-32.

Sève, P. (2005). « Évaluer les écrits littéraires des élèves ». *Repères*, (31), 29-53.

Sève, P. (2004). *Expérimenter, à l'orée de l'apprentissage, l'autorité de l'écrivain*. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, 26 au 28 août 2004. Québec.

Seweryn, B. et Bucheton, D. (1999). « Le cahier d'écrivain : d'un grand nombre d'écrits vint la créativité ! ». *Le Français aujourd'hui*, (127), 73-81.

Sorin, N. (2003). « La lecture et l'écriture littéraires au primaire : un terrain de jeux ». *Québec français*, (130), 59-62.

Sorin, N. (2005). « Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 65-78.

Sorin, N. (2009). « Prise en compte du jugement esthétique dans la compétence à apprécier des œuvres littéraires au Québec ». *Institut national de recherche pédagogique*. [Document PDF]. Récupéré de <http://litterature.inrp.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-12019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/noelle-sorin-prise-en-compte-du->

jugement-esthetique-dans-la-competence-a-apprecier-des-153uvres-litteraires-au-quebec/view

Tauveron, A.-M. (2005). « Accompagner l'écriture d'invention en classe ». *Pratiques*, (127-128), 230-248.

Tauveron, C. (1996). « Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision : quelle place pour l'écriture littéraire ? » *Repères*, (13), 191-210.

Tauveron, C. (2002a). « L'enjeu de l'écriture littéraire à l'école ». *Éduscol Institut national des professionnels de l'éducation*. Récupéré de <http://eduscol.education.fr/cid46325/l-enjeu-de-l-ecriture-litteraire-a-l-ecole.html>

Tauveron, C. (2002a). « L'écriture littéraire, une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique ». *Repères*, (26-27), 203-215.

Tauveron, C. (2002b). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Paris : Hatier.

Tauveron, C. (2004). « De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école ». *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, 26 au 28 août 2004, Québec.

Tauveron, C. (2007). « Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur ». *Le français aujourd'hui*, 2(157), 75-82.

Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.

Todorov, T. (1970). *Introduction à la littérature fantastique*. Paris : Éditions du Seuil.

Tourigny, F. (2006). « Écriture littéraire et compétences langagières à l'articulation école-collège ». *Le français aujourd'hui*, (153), 10-16.

Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Vanhulle, S. (1999). « Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste ». *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 651-674.

Vibert, A. (2008). « Écriture d'invention et argumentation ». *Recherches et Travaux*, (73), 35-87.

Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Coll. Terrains. Paris : Éditions Sociales.

Weisser, M. (2011). « Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! », *Questions Vives*, 4(13) 2010, mis en ligne le 26 janvier 2011, Récupéré le 31 juillet 2014 de <http://questionsvives.revues.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/271>

Ybarra, S. et Hollingsworth, J. (2012). *L'enseignement explicite : une pratique efficace*. Montréal : Chenelière éducation.

Zakharthouk, J.-M. (1999). *L'enseignant : un passeur culturel*. Paris : ESF.